

Pierre Guitteny

La formation des interprètes français-langue des signes



Mémoire en vue de l'obtention
du master d'interprète langue des signes/langue française

Université Lille III

Année 2006-2007

Table des matières

Introduction.....	1
1. Situation actuelle.....	2
1.1 Lois.....	2
1.2 Questions.....	2
1.3 L'interprète et l'inattendu.....	5
2. Formations existantes.....	6
2.1 Etat des lieux.....	6
2.1.1 Historique.....	6
2.1.2 Lieux d'accueil.....	8
2.2 Enseignements.....	9
2.2.1. LSF, français.....	10
2.2.2. Linguistique.....	12
2.2.3. Autres enseignements.....	14
2.2.4 Réflexions.....	15
3. Remarques.....	17
3.1 Exigences.....	17
3.2 Théorie et pratique.....	18
3.3 Pratique et pragmatique.....	20
3.4 Propositions.....	22
3.4.1 Programme.....	22
3.4.2 Moyens.....	24
3.4.3 Formation continue.....	25
3.4.5 Qualité.....	25
4. Sémiotique visuelle.....	27
4.1 Buts.....	27
4.2 Logique de pensée.....	28
4.2.1 Caractéristiques.....	30
4.2.2 Espace de signation.....	30
4.2.3 Ordre du discours.....	31
4.3 Remarques.....	32



5. Exercices.....	34
5.1 Dessiner un concept.....	34
5.2 Réaliser un dessin complexe.....	35
5.3 Signer un dessin.....	36
5.4 Réaliser un schéma simple.....	37
5.5 Réaliser un schéma conceptuel.....	40
5.6 Décomposer une phrase complexe.....	40
5.7 Réaliser des cartes conceptuelles.....	42
5.8 Réaliser des schémas complexes.....	44
5.9 Travailler l'espace de signation.....	47
5.10 Ecrire un scénario.....	48
5.11 S'appuyer sur un story-board.....	51
5.12 Analyser les techniques des bandes dessinées.....	54
5.13 Bandes dessinées et langue des signes.....	57
5.14 S'entraîner à la description.....	60
5.15 S'inspirer de l' <i>ekphrasis</i>	61
5.16 Travailler les figures de style.....	62
5.17 Distinguer les styles de discours.....	63
5.18 S'exercer à l'expression poétique.....	64
5.19 Analyser des productions visuelles.....	64
5.20 Exemple de schéma textuel.....	65
5.21 Exemples de schématisation.....	66
5.22 Exemples de symbolisation.....	68
5.23 Dessins mixtes.....	69
5.24 Exemple de bande dessinée.....	70
5.25 Travailler l'écrit.....	73
5.26 Exercices divers.....	73
Conclusion.....	75
1. Résumé.....	75
2. Question.....	75
3. Evolutions.....	76
Bibliographie.....	77



Introduction

Le métier d'interprète en langue des signes est en fort développement. La prise en compte de l'accessibilité par les pouvoirs publics et l'ensemble de la société, notamment grâce à la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, entraîne une multiplication des demandes. Les progrès technologiques favorisent également ce mouvement, par exemple par les perspectives de déploiement de la visio-interprétation. Cette progression induit un développement parallèle des formations d'interprètes. Et la communauté sourde encourage ce phénomène : « Pour moi, la formation d'interprète est donc de loin le plus important. Elle a une valeur inestimable à mes yeux car ce sont les interprètes qui nous donnent notre autonomie. En aucun cas elle ne devra s'arrêter. Je suis heureux de voir que tous les ans nous diplômons de nouveaux interprètes. » (V. Abbou 2007 : 22)

La question de la formation des interprètes en langue des signes est fondamentale car ces formations modèlent l'avenir du métier. D'ailleurs, les interventions d'interprètes, d'associations d'interprètes et de divers organismes liés au monde des sourds à propos des nouvelles formations montrent qu'il s'agit d'un point relativement sensible (voir les nombreuses références à ce sujet dans le Journal de l'A.F.I.L.S.).

Il n'existe pas de référentiel concernant ces formations : programmes, durée de la formation, durée des stages, etc. Nous verrons par exemple que les programmes de formation de l'Université Lille 3 et de l'I.U.P. de Toulouse sont très différents. Ces formations sont créées dans le cadre universitaire. Quels liens sont tissés entre l'organisation de ces formations et les besoins des services d'interprètes ? Comment l'évolution des demandes est-elle prise en compte dans les programmes de ces formations ?

Les recherches sur l'interprétation et la traduction sont relativement récentes. Elles ne permettent pas encore de définir clairement un programme optimal. Daniel Gile (2005) note que ces recherches ont porté d'une part sur l'observation empirique des interprètes ou traducteurs en exercice, d'autre part sur des mécanismes sous-jacents à l'acte de traduction, notamment sous l'angle de la psychologie cognitive. La difficulté de ces recherches est « la complexité des processus en question, du fait du grand nombre de facteurs potentiellement pertinents, dans le contenu et la forme des discours

originaux, dans les conditions de travail, dans les caractéristiques linguistiques des langues concernées, dans les connaissances pertinentes des interprètes et dans leurs habiletés cognitives, etc. » (2005 : 720)

Nous allons traiter en premier lieu de la situation actuelle : les lois, les questions se posant à propos des formations d'interprètes, et ce que l'on peut attendre de ces formations. Dans un deuxième temps, nous parlerons des formations existantes. Nous allons montrer plus particulièrement ce qui les différencie, ainsi que les questions qui se posent à leur sujet. Dans un troisième temps, nous allons proposer un programme tenant compte des difficultés rencontrées sur le terrain, et d'outils qui pourraient être utiles à des étudiants interprètes. Parmi ceux-ci, nous parlerons brièvement de sémiotique visuelle. Puis, nous développerons quelques exercices liés au cours de sémiotique visuelle que nous proposons d'ajouter au programme de formation des interprètes. Nous espérons ainsi participer aux réflexions sur l'avenir de ces formations.

1. Situation actuelle

1. Lois

La langue des signes est reconnue officiellement par la loi du 11/02/05. Le métier d'interprète en langue des signes est mentionné explicitement (articles 77, 78) et implicitement (aides à la personne : article 11, aides humaines : articles 12, 32, 33, 35, fonction d'aide à l'intégration : article 20, organismes destinés à la compensation des conséquences du handicap : article 26, recours à la langue des signes : article 74, dispositif de communication : articles 19, 76, plan des métiers : article 79). Diverses appellations sont retenues, car elles visent tantôt des personnes, tantôt des organismes ou des dispositifs, pour des situations privées ou publiques, ayant recours à des professionnels ou à des aidants familiaux.

Le métier d'interprète en langue des signes est mentionné explicitement dans le Code de procédure pénale (articles 63-1, 102, 121, 345, 408), le nouveau Code de procédure civile (article 23-1), le Code de l'action sociale et des familles (article D312-103), le Code du travail (article D129-35) et implicitement dans le Code pénal (articles 226-13, 226-14, 226-31 et 226-32 concernant le secret professionnel, le Code de propriété intellectuelle (article L 112-3), le Code de l'éducation (articles D351-27 et suivants), le Code de la route (article D221-3-1). Il est également question des interprètes en général dans de nombreux autres textes législatifs comme le décret 2005-214 sur les 'interprètes-traducteurs', dans la loi 2003-1119 sur la maîtrise de l'immigration, dans l'Instruction générale relative à l'état civil du 11 mai 1999 (sur la célébration des mariages).

Les formations d'interprètes en langue des signes sont soumises à ce contexte législatif. Ainsi, la loi du 2 janvier 2002 sur les institutions sociales et médico-sociales demande de ne faire appel qu'à des professionnels qualifiés. De ce fait, de plus en plus d'institutions, notamment les écoles spécialisées, embauchent des interprètes diplômés, là où, il y a quelques années, exerçaient des interfaces non diplômés. D'autre part, les réformes générales provoquent des évolutions de ces formations. Ainsi, la réforme L.M.D. a poussé les formations existantes à modifier leurs programmes.

2. Questions

Le développement des formations d'interprètes en langue des signes pose de nombreuses questions. Quelques exemples.



Le recrutement des étudiants est soumis à divers critères plus ou moins objectifs. Un exemple : il m'est arrivé de constater que certains étudiants avaient un faible niveau de français, commettant beaucoup de fautes dans leurs écrits. Cela peut poser beaucoup de problèmes dans l'activité professionnelle, car les interprètes sont régulièrement appelés pour de la traduction écrite, par exemple pour des lettres de motivation, des candidatures, des examens, etc. Si l'interprète rend un écrit rempli de fautes d'orthographe, cela peut nuire aux clients sourds. Et ceux-ci, souvent illettrés, ne peuvent pas contrôler ces erreurs : ils font confiance *a priori* à la qualité de la traduction. Avoir une bonne qualité d'expression écrite devrait donc être un critère de sélection. De même, les niveaux de compétence en langue des signes et de connaissance du monde des sourds sont variés. À ce sujet, Seleskovitch écrit : « L'enseignement des techniques de l'interprétation ne peut se faire utilement que si la langue maternelle est d'un niveau suffisant et si la connaissance des langues dites passives est telle qu'ils la comprennent aussi bien et aussi facilement que leur langue maternelle. On ne peut enseigner valablement l'interprétation si l'on se heurte à des difficultés dues à une connaissance insuffisante de langue, qui limite la capacité d'expression de l'étudiant ou entrave sa compréhension. » (2001 : 165)

On comprend que les formations d'interprètes soient soumises à des critères quantitatifs : si elles ne recrutent pas suffisamment d'étudiants, elles risquent de perdre une partie de leur budget, voire de fermer. Cela était déjà le cas lors des premières formations de S.E.R.A.C. Ainsi, malgré les critères affichés de recrutement, des étudiants ont été admis avec des diplômes de moindre niveau, ce qui a posé problème lors des tentatives de rapprochement entre S.E.R.A.C. et l'I.S.I.T. il y a une quinzaine d'années. Cette question du nombre d'étudiants et de l'assouplissement des critères pour remplir les formations est toujours problématique¹.

De nombreuses questions se posent quant aux programmes de formation. Dans la plupart des formations, ceux-ci ont d'ailleurs évolué. Quelles sont les matières nécessaires ? Quels domaines, quoique non obligatoires, seraient intéressants ? Quelle répartition entre les enseignements théoriques et les enseignements pratiques ? Quelle place doivent avoir des domaines comme la linguistique, l'enseignement de la langue des signes et l'enseignement du français ? Quels exercices seraient utiles ? Quelles matières sont spécifiques à certaines formations. Par exemple, l'E.S.I.T. propose un enseignement de la prise de notes. Cette matière serait-elle intéressante pour l'ensemble des formations ?

Les critères d'obtention du diplôme sont variés selon les formations : le découpage des cours, la proportion de cours théoriques et de cours pratiques, le regroupement des cours en U.E. entraînent des différences sensibles, notamment quant aux domaines de compétence obligatoires. Pour prendre un exemple, la linguistique est l'objet d'U.E. spécifiques dans certaines formations, alors que l'I.U.P. de Toulouse n'organise pas d'examen sur cette matière. Une certaine compétence en linguistique doit-elle être un critère sélectif d'obtention du diplôme ? Cela pose également la question de l'image d'un interprète en langue des signes, et des compétences que l'on attend de lui. D'autre part, il

¹ La question du financement des formations est souvent difficile. D'autres sources de financements ne seraient-elles pas à chercher ? En Suisse, la formation à l'ETI est subventionnée par l'Office fédéral des assurances sociales. En France, des dossiers de co-financements ne pourraient-ils pas être proposés à des organismes sociaux, à la CNSA, à l'AGEFIPH, au FIPHFP, voire à des organismes privés ? L'autonomie des universités peut favoriser la recherche de partenariats.

serait intéressant de comparer ces critères à ceux que l'on demande aux interprètes de langues vocales.

La première formation organisée par S.E.R.A.C. était clairement une formation d'interprète de liaison. Il était dit à l'époque qu'une formation en un an et demi ne pouvait pas permettre d'atteindre le niveau d'interprète de conférence, et qu'il fallait plusieurs années de pratique, après cette formation, pour atteindre ce niveau. L'A.F.I.L.S. avait d'ailleurs créé deux niveaux de carte professionnelle : une carte d'interprète de liaison et une carte d'interprète de conférence. Les jeunes diplômés n'obtenaient que la première. L'intégration de cette formation à l'université Paris 8 a transformé le diplôme obtenu en diplôme d'interprète de conférence, sans que la durée de la formation soit allongée. Depuis, les nouvelles formations délivrent également un diplôme d'interprète de conférence. Cela peut poser question : un certain nombre de services d'interprètes ont pour principe d'éviter d'envoyer sur des conférences les jeunes diplômés. Ceux-ci n'ont pas forcément les compétences nécessaires ; ils risquent d'être perturbés par la situation et les critiques ; et cela peut nuire à l'image du service. Ne faut-il pas alors revoir certains paramètres de ces formations : leur durée, leur programme, les critères de sélection... ?

Concernant le niveau des interprètes en langue des signes, V. Abbou (2007 : 24) note : « En général ils ont un niveau assez correct même si ça et là j'ai des surprises désagréables en les voyant travailler. Je dois dire très franchement que les interprètes en général sont assez solides et je les félicite pour la fidélité de leur interprétation. Selon moi, 30 % d'entre eux sont à un très haut niveau. » Comment améliorer ce chiffre, et surtout éviter que les clients rencontrent les surprises désagréables de mauvaises interprétations ? Parmi les critiques, V. Abbou note le manque de maîtrise de l'iconicité, des niveaux de langue, de maîtrise des chiffres et de la dactylogogie, les manières de signer non conventionnelles ou snob, les déformations de la langue des signes, et le manque d'échanges avec la communauté des sourds.

D'autres questions sont plus pratiques, comme celle du nombre d'étudiants. Les premières formations d'interprètes ont repris les critères connus à l'époque, en l'occurrence ceux des cours de langue des signes. Pour ces formations, il est généralement admis qu'un trop grand nombre de personnes en formation empêcherait chacun de s'exprimer autant que nécessaire, et serait donc nuisible à la qualité de l'enseignement. Le nombre souvent retenu est d'une douzaine de personnes. Or une formation d'interprète n'est pas, et ne doit pas être, un cours de langues. Celles-ci doivent être acquises avant l'entrée en formation d'interprète. Si la formation d'interprète est structurée en conséquence (travail en groupes, matériel vidéo et informatique à disposition, enregistrements vidéo nombreux, etc.), la limite des cours de langue des signes est-elle toujours justifiée ?

Les formations actuelles sont déjà quelque peu influencées par le milieu professionnel, et notamment par les interventions des membres de l'A.F.I.L.S. D'ailleurs, la plupart de ces formations ont modifié leurs programmes en fonction de ces interventions. Par exemple, la formation organisée par l'Université Lille 3 comportait un module de techniques d'interprétation LSF-français de 150 heures en deuxième année de Master. Ce chiffre a été porté à 190 heures à partir de septembre 2006. D'autre part, un enseignement : « Principes généraux de la traduction » a été ajouté en M1. Cependant, quel regard et quelles suggestions un interprète 'de terrain' peut apporter sur ces formations et leurs programmes ?



3. L'interprète et l'inattendu

Une des particularités du travail de l'interprète est d'être confronté à des situations toujours inédites, à des traductions toujours nouvelles. Certes, dans certaines institutions, le cadre répétitif des interventions peut devenir usant, voire sclérosant, notamment à cause de l'emploi de vocabulaires ou de types de discours peu variés, risquant de limiter la capacité d'adaptation de l'interprète.

Dans les services d'interprètes au contraire, la variété des demandes nécessite, pour l'interprète, une aisance dans la gestion de l'inattendu. Cet inattendu peut être moins perturbant lorsqu'il est l'objet d'une préparation par l'interprète. On dit toujours qu'une traduction est meilleure lorsqu'elle a été bien préparée. Cela concerne le contenu même du discours à traduire. Mais ce n'est pas tout. La gestion de l'inattendu dépend aussi des compétences de l'interprète. Ainsi, lorsque l'interprète est appelé pour traduire un interrogatoire policier, un meeting politique ou un acte notarié, il est confronté à des questions de vocabulaire, de syntaxe et de connaissances techniques, mais à bien d'autres questions :

- la connaissance des personnes en présence : ne serait-ce que leur nom, leur rôle et leur connaissance de la situation. L'entendant connaît-il le monde des sourds, connaît-il le rôle d'un interprète ? Le sourd connaît-il son interlocuteur, connaît-il le vocabulaire qui va être employé ?... La gestion des rendez-vous, leur préparation, la collecte d'informations préalables font partie des compétences à acquérir.
- la connaissance de la fonction des personnes en présence : l'interprète sait-il ce qu'est un procureur, un OPJ, un avocat, ou les noms des spécialistes du domaine dans lequel il va intervenir (justice, médecine, médico-social, industrie...) ? Ce travail de connaissances générales fait-il l'objet d'exercices donnés aux étudiants ?
- la connaissance des lieux : au tribunal par exemple, l'interprète connaît-il l'emplacement des divers acteurs (greffier, jury, procureur...) ? La formation peut être l'occasion pour les étudiants de multiplier ces expériences, afin d'être plus à l'aise par la suite dans le cadre du travail.
- la connaissance des références implicites : l'interprète connaît-il tel sourd célèbre ou telle association reconnue dans le milieu de la surdité ? Connaît-il telle référence livresque, tel film ou pièce de théâtre concernant les sourds ? Est-il au courant de tel sujet d'actualité dont il est question sur les forums de discussion de sourds ? La formation dispense-t-elle aux étudiants des informations sur les lieux où trouver ces informations, comme les sites internet conçus ou fréquentés par les sourds ?
- la gestion des contenus inattendus : la diversité des situations rencontrées sur le terrain est extrême. Il est donc important de confronter les étudiants à des discours les plus variés possibles, afin de les habituer à cette diversité. Celle-ci peut concerner par exemple des discours de spécialités, y compris les plus rares (voir B. Gourdon, *Paroles de sourds*, Ed. Delcourt, 2005, p. 102-108). Elle peut également concerner des traductions difficiles ou gênantes : colères, crises, drague... Il m'est arrivé à plusieurs reprises de devoir traduire des propos concernant le sexe, parfois très crus. L'interprète doit pouvoir traduire sans montrer de gêne. La formation prépare-t-elle à ce genre de situations ?
- la gestion des émotions : les enterrements, annonces de décès, accompagnements de fin de vie, gardes à vue, interrogatoires, annonces de résultats d'examens, examens

eux-mêmes... impliquent des situations souvent très lourdes émotionnellement. Les étudiants sont-ils préparés à la gestion de ces émotions ?

- la gestion du stress : certaines situations sont particulièrement stressantes. Un exemple : l'interprétation du journal télévisé. Il s'agit de propos très rapides, comportant beaucoup de noms de lieux et de personnes, d'acronymes, avec beaucoup d'implicite, de références à l'actualité, et surtout avec obligation d'avoir un décalage minimum. Toutes ces contraintes s'accumulent et engendrent un type de situations particulièrement difficiles. Il est bon, en M2, d'entraîner les étudiants à se familiariser avec la gestion du stress. D'autre part, quel est le niveau attendu des étudiants en fin de formation ? Sont-ils censés être capables d'effectuer les traductions parmi les plus difficiles, comme celles de journaux télévisés ?
- la gestion du public : interpréter devant une grande assemblée entraîne souvent, pour les débutants, un stress particulier. La formation devrait comporter des exercices d'interprétation devant toutes sortes de publics. Par exemple, au départ, organiser la traduction bénévole de conférences sans avertir les associations de sourds locales, donc sans public sourd, uniquement pour que les étudiants soient confrontés au fait de se trouver sur une estrade face à un public. Dans un deuxième temps, renouveler ces expériences en invitant un ou deux sourds formateurs, pour qu'ils apportent leurs remarques et conseils aux étudiants. Et enfin, vers la fin de la formation, organiser de telles interprétations en invitant les associations locales de sourds, mais en les prévenant qu'il s'agit avant tout d'exercices pour les étudiants en formation, afin de limiter la pression psychologique pour les étudiants interprètes.
- la gestion des contraintes techniques : se trouver face à un (ou plusieurs) locuteur sourd et un (ou plusieurs) locuteur entendant est la situation habituelle des interprètes. Mais l'interprète peut être appelé pour traduire face à une caméra ou une webcam. Là encore, même si les interprètes en exercice se sont adaptés par eux-mêmes à ces nouvelles situations, il peut être bon de préparer les étudiants à la variété des situations qu'ils pourront rencontrer.

Voilà quelques exemples de la diversité des contraintes que les interprètes trouveront dans l'exercice de leur profession, diversité à laquelle les formations doivent les préparer au mieux.

2. Formations existantes

2.1 Etat des lieux

2.1.1 Historique

L'interprétation en langue des signes existe depuis des siècles. Ainsi, lors de la visite du roi d'Espagne Philippe II en 1568 au peintre espagnol sourd Juan Fernandez Navarrete chargé de décorer le palais royal, c'est un des amis du peintre qui assurait la traduction². Des interprètes ont également été sollicités lors de l'affaire du fils du comte de Solar, un enfant sourd abandonné pour lequel l'Abbé de l'Epée s'est battu, faisant condamner en justice ses parents. L'action de l'Abbé de l'Epée a eu pour effet la reconnaissance de la parole, de l'expression des personnes sourdes elles-mêmes. A sa suite, l'esprit novateur de la Révolution abroge les dispositions contraignantes concernant les sourds. Ceux-ci deviennent des citoyens comme les autres. Ainsi, en

² Voir notamment : Florence Encrevé, « L'évolution de l'interprétation en langue des signes française du milieu du XVIIIe siècle à nos jours », *Surdités* n° 5-6, avril 2004, p. 121-135.



justice, « La loi des 16-29 septembre 1791 et le Code des délits et peines du 3 brumaire an IV n'ont pas reproduit les dispositions du droit ancien concernant les sourds. On appliquait donc les formalités concernant les accusés ne parlant pas le français — analogie avec les articles 368 et 369 du Code de brumaire. Il était donc nommé au sourd un interprète de 25 ans au moins, sans autre restriction. »³

Cependant, ce progrès dans la reconnaissance de la parole des sourds et dans le rôle des interprètes en langue des signes n'a pas été sans poser des difficultés. Ainsi, l'article 333 du Code civil indiquait : « Si l'accusé est sourd-muet et ne sait pas écrire, le président nommera d'office pour son interprète la personne qui aura le plus l'habitude de converser avec lui. Il en sera de même à l'égard du témoin sourd-muet. » Cette désignation des interprètes par les juges ne correspondait pas toujours au souhait des personnes sourdes : les juges faisaient souvent appel aux professeurs des instituts spécialisés. Ainsi, Ferdinand Berthier a lancé une pétition en 1844, demandant que l'accusé soit autorisé formellement à choisir lui-même son interprète.

Il fallut attendre la réforme du Code de procédure pénale de juin 2000 pour que la notion de 'personne qui aura le plus l'habitude de converser avec lui' soit supprimée et qu'apparaisse la mention de l'interprète en langue des signes : « Si la personne mise en examen est atteinte de surdité, le juge d'instruction nomme d'office pour l'assister lors de l'information un interprète en langue des signes ou toute personne qualifiée maîtrisant un langage ou une méthode permettant de communiquer avec les sourds. Celui-ci, s'il n'est pas assermenté, prête serment d'apporter son concours à la justice en son honneur et en sa conscience. Il peut être également recouru à tout dispositif technique permettant de communiquer avec la personne mise en examen. Si la personne mise en examen sait lire et écrire, le juge d'instruction peut également communiquer avec elle par écrit. » Cependant, si la mention des interprètes en langue des signes est un indéniable progrès, c'est toujours le juge qui désigne l'interprète — même si la personne sourde n'est pas d'accord avec ce choix (voir Giannico 1997 et Guittteny 2000).

Selon l'historique établi par F. Jeggli, la première association d'interprètes, l'A.N.F.I.D.A. (Association Nationale Française d'Interprètes pour Déficients Auditifs) a été cr e e en 1978. En 1980, elle met en place une première attestation : la « capacité communicationnelle ». En 1981, la « Capacité Communicationnelle du deuxième degré (CC2) » est le premier examen d'interprète en France : patronnée par des personnalités du Ministère de la Santé et des Affaires Sociales et de l'I.N.J.S. de Paris, cet examen faisait suite à une formation d'une semaine pour des personnes ayant déjà une expérience de l'interprétation. Cet examen est abandonné en 1982. En 1983, l'Université Paris VIII ouvre une nouvelle formation de deux années, débouchant sur le DPCU IDA (Diplôme de premier Cycle Universitaire d'Interprète pour Déficients Auditifs), en partenariat avec l'I.N.J.S. Cette formation sera arrêtée en 1985. En 1989, l'A.N.F.I.D.A. devient l'A.N.I.L.S. (Association nationale des interprètes en langue des signes), puis l'A.F.I.L.S. (Association française des interprètes en langue des signes). En 1989, S.E.R.A.C. (Sourds Entendants Recherche Action Communication) crée une première formation d'interprètes. En 1993, l'E.S.I.T. (Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs), annonce l'ouverture d'une formation d'interprètes de conférence à l'université Paris III (formation en 2 ans, sanctionnée par une M.S.T., Maîtrise des

³ B. Variot, *Approche de quelques aspects de la vie sociale des sourds-muets et de leur instruction au milieu du XIX^e siècle, vus au travers de l'Impartial, journal de l'enseignement des sourds-muets – 1856-1859, Thèse pour l'obtention du Certificat d'aptitude au professorat des Instituts nationaux de jeunes sourds, 1980*, p. 124

Sciences et Techniques). En 1999, S.E.R.A.C. s'associe à l'Université Paris 8 pour proposer un D.F.S.S.U. (diplôme de formation supérieure spécialisée) d'interprète. En 2003, l'Université Lille 3, annonce la création d'un D.E.S.S. d'interprète, en collaboration avec S.E.R.A.C. L'université de Toulouse Le Mirail (l'I.U.P.), annonce également l'ouverture d'une Licence de Traducteur trilingue français/anglais/L.S.F. En 2006, l'Université de Rouen ouvre à son tour, en lien avec Paris 8, une formation d'interprètes. Ces différentes formations deviennent des masters, selon la réforme L.M.D.

2.1.2 Lieux d'accueil

Trois formations ont été créées dans le cadre d'un UFR de sciences du langage : à l'Université Paris 8, l'Université Lille 3 et l'Université de Rouen. Une formation dépend d'une école d'interprètes : l'ESIT (ayant le statut d'école interne à l'Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle). Et une formation a trouvé place dans un Institut universitaire professionnalisé, l'IUP de Traduction et interprétation (dépendant de l'UFR de Langues, littératures et civilisations étrangères, Université de Toulouse Le Mirail).

Concernant la formation des interprètes de langues vocales, il existe d'une part des écoles spécialisées, d'autre part des formations dépendant de différentes structures universitaires (centres de langues : Université de Rennes 2, IUP : Toulouse, UFR de LEA : Universités de Strasbourg 2, Montpellier 3, Aix-en-Provence, ou divers instituts : Institut de langues vivantes, de l'Université catholique de l'Ouest, Institut franco-catalan transfrontalier, de l'Université de Perpignan, etc.).

Les deux écoles les plus renommées sont l'ESIT (Ecole supérieure d'interprètes et de traducteurs) et l'ISIT (Institut supérieur d'interprétariat et de traduction).

L'ESIT prépare à différents diplômes : un Master de traduction éditoriale, économique et technique, un Master d'interprétation de conférence, un Master en langue des signes française, un Master Recherche et le Doctorat de traductologie.

L'ISIT est une école de l'Institut catholique de Paris. Il comporte différentes filières : interprétation de conférence, traduction spécialisée, communication interculturelle, scientifique et technique, management linguistique interculturel, ainsi qu'une filière juridique.

Parmi les autres écoles, on peut noter l'ITI-RI (Institut de traducteurs, d'interprètes et de relations internationales), de l'Université Strasbourg 2, l'ESTRI (Ecole supérieure de langues, traductions et relations internationales, de l'Institut catholique de Lyon) ou l'ESUCA (Ecole supérieure de cadres interprètes-traducteurs), de l'Université Toulouse le Mirail.

Outre le Master d'interprète de conférence, divers diplômes sont proposés : certificat d'études supérieures en traduction et relations internationales (Institut catholique de Lyon), diplôme de traducteur terminologue (ICP, Paris), diplôme de traducteur en affaires internationales (ICP, Paris), diplôme d'Université Traducteur généraliste (Rennes 2), diplôme d'Université Traduction spécialisée (Lyon 2), Master pro Lettres, langues et arts mention métiers de l'international spécialité traduction et interprétation (Toulouse 2), Master pro Langues, cultures et sociétés, mention langues et interculturalité, spécialité traduction professionnelle et interprétation de conférence (Strasbourg 2), Licence pro Science de l'homme et humanités, activités et techniques de communication, spécialité traduction, interprétation (Perpignan), diplôme d'Université



Interprète de conférence (Université catholique de l'Ouest – ouverture de la formation en 2008), etc.

Il existe donc un grand nombre de diplômes (masters, licences, diplômes d'université, certificats) et d'organismes formateurs (écoles privées, écoles spécialisées universitaires, divers UFR ou instituts). Cette diversité reflète la diversité du métier (interprétation et/ou traduction, interprétation généraliste ou de spécialité, interprétation de conférence, etc.). Toutefois, certains organismes (écoles spécialisées) et diplômes (Master d'interprète de conférence) sont davantage reconnus par la profession.

Concernant les interprètes en langue des signes, nous ne trouvons pas une telle diversité. Il existe de plus en plus de formations universitaires autour de la langue des signes : formations en langue des signes (Metz, Strasbourg, Nancy...), ou formations à destination des professionnels (l'Université de Provence propose une licence professionnelle : « Intervenants spécialisés dans le domaine de la surdité », l'Université Grenoble 3 un Master « Langage et surdité », etc.). De nouvelles formations sont en préparation. V. Abbou (2007 : 23) annonce par exemple qu'il travaille sur un projet de formation d'interprètes sourds, avec S.E.R.A.C. Il existe également des initiatives locales : une association de sourds de l'île de la Réunion annonce par exemple qu'elle forme des interprètes (Journal RFO du 17/07/07).

Les formations d'interprètes en langue des signes en France, hormis les possibilités de validation des acquis de l'expérience, sont des formations à temps plein, accueillant des étudiants maîtrisant la langue des signes. Dans d'autres pays européens, des formules différentes ont été mises en place. L'Ecole de Traduction et d'Interprétation (ETI) de l'Université de Genève, et la *Dolmetscherausbildung für Gebärdensprache* (DOLA) à Zurich proposent des formations en cours d'emploi : les cours sont organisés deux jours par semaine, le week-end, ou par des semaines de regroupement. La formation d'interprète à la DOLA s'étale sur quatre ans, pour un total de 1800 heures de cours. A l'Université de Hambourg, l'*Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser* (IDGS), organise une formation à temps plein en quatre ans et demi, mais accueillant au départ des étudiants ne connaissant pas la langue des signes : les deux premières années sont essentiellement des cours de langue. Ces deux types d'organisation des études, pour les interprètes en langue des signes, n'existent pas en France. Seraient-ils intéressants ?

D'autres idées pourraient être trouvées auprès des diverses formations créées en Europe, comme à : Hambourg (<http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/>) ; Baden-Württemberg (<http://www.ifg-bw.de/>) ; Frankfort (www.uni-frankfurt.de) ; Magdebourg (www.hs-magdeburg.de) ; Nürnberg (www.giby.de) ; Wolfenbüttel (www.nigggs.de) ; Zwickau (www.fh-zwickau.de) ; Graz (www.gewi.kfunigraz.ac.at/uedo/) ; Madrid (www.ucm.es) ; Bristol (www.bris.ac.uk/deaf) ; Leeds (www.leeds.ac.uk/smlc) ; Edinbourg (www.hw.ac.uk) ; Preston (www.uclan.ac.uk/facs/class/edustud) ; Sussex (www.sussex.ac.uk) ; Wolverhampton (www.wlv.ac.uk) ; Trieste (<http://www.sslmit.univ.trieste.it/>) ; Genève (www.unige.ch/eti) ; Zürich (www.hfh.ch).

2.2 Enseignements

Il est difficile d'établir une comparaison stricte entre les programmes des diverses formations, car les découpages en U.E. sont différents. Par exemple, l'expression vocale et corporelle fait partie d'une U.E. « Productions langagières : études et création » à

Paris 8 et Rouen, U.E. qui regroupe aussi l'analyse filmique de corpus d'interprétation, ainsi que 'Théâtre et poésie en L.S.F.'. Lille propose une U.E. spécifique sur la pratique de l'oral en français, mais ne sépare pas la traduction théâtrale ou poétique des U.E. d'interprétation. L'E.S.I.T. sépare un travail sur le perfectionnement en français qui fait partie d'une U.E. pratique, et un travail sur la dimension scénique, comportant un travail sur des interprétations de chansons et poèmes, qui fait partie d'une U.E. théorique.

2.2.1. LSF, français

Programmes

Les formations de Paris 8 et Rouen prévoient en M1 une U.E. de langue des signes par semestre, d'une durée de 96 heures, représentant 300 heures de charge de travail pour l'étudiant (12 crédits européens). L'U.E. 2 du deuxième semestre comprend 12 heures sur l'étude linguistique des langues des signes. En M2, il n'y a pas d'U.E. spécifiquement sur la langue des signes. L'U.E. 2 du troisième semestre porte sur les productions langagières (expression vocale et corporelle, analyse filmique de corpus, ainsi que théâtre et poésie en langue des signes) (72 heures, 8 crédits).

La formation de Lille comprend en M1 durant le premier semestre une U.E. de langue des signes de 54 heures (6 crédits), un séminaire de langue des signes de 24 heures (6 crédits) et une U.E. de linguistique de 24 heures (6 crédits). Durant le deuxième semestre, l'U.E. de langue des signes est de 35 heures (3 crédits), le séminaire de langue des signes est de 24 heures (3 crédits). En M2, le bloc A comprend une U.E. de linguistique de la langue des signes de 80 heures (9 crédits). Le bloc B comporte une U.E. de langue des signes de 48 heures (3 crédits). En M2, une U.E. porte sur le français (pratique de l'oral : 30 heures, 6 crédits).

La formation de l'E.S.I.T. prévoit en M1, durant le premier semestre, une U.E. théorique : données linguistiques et sociologiques en matière de langue des signes et d'interprétation (7 crédits au premier semestre, 3 au deuxième), une U.E. pratique de perfectionnement linguistique (18 heures sur la langue des signes au premier semestre, 19h30 au deuxième, et 24 heures sur le français au premier semestre, 26 au deuxième) (7 crédits au premier semestre, 4 au deuxième). Le perfectionnement linguistique continue au troisième semestre (18 heures sur la langue des signes, 48 heures sur le français, 8 crédits), ainsi qu'au quatrième semestre (19h30 sur la langue des signes, 26 heures sur le français, 6 crédits).

La formation à l'I.U.P. de Toulouse s'étale sur trois ans. En L3, le programme⁴ comporte 30 heures de français (8 crédits, avec des cours de droit et d'informatique) ; en M1, 30 heures de français (10 crédits avec les cours d'informatique) et 25 heures sur la terminologie professionnelle (8 crédits, avec les cours sur les conférences) ; en M2, 30 heures sur la terminologie (10 crédits avec les cours de documentation). Il n'y a pas de cours de perfectionnement linguistique en langue des signes en tant que tel.

Ainsi, les cours portant sur la langue des signes et le français sont variables quant à leur présence, leur nombre et leur durée (durant toute la formation ou une partie seulement, portant davantage sur la langue des signes ou sur le français).

Remarques

Nous avons noté la difficulté de recrutement des formations d'interprètes. Ces formations ont besoin d'un nombre suffisant d'étudiants pour assurer leur financement.

⁴ Il s'agit du programme 2007-2008, légèrement modifié par rapport à l'année précédente.



À l'inverse, un trop faible niveau de recrutement risque d'entraîner soit un échec massif aux examens, soit une dévalorisation du diplôme.

À ce sujet, Seleskovitch (2001 : 193) note : « Schématiquement on peut dire d'un candidat à l'interprétation que sa connaissance des langues est insuffisante au point de justifier une élimination si, à l'audition d'un discours, lui apparaissent encore les significations isolées de certains mots, alors qu'il ne devrait percevoir que le sens des expressions. » Ce critère peut être repris pour les interprètes en langue des signes : si, regardant un enregistrement vidéo en langue des signes ou un locuteur sourd directement, un candidat ne perçoit que des signes isolés au lieu du sens de l'énoncé, il vaut mieux lui proposer une formation complémentaire en langue avant d'intégrer la formation d'interprètes. En reprenant et adaptant un test proposé par K. Déjean Le Féal⁵, il est possible de proposer l'exercice suivant : une vidéo est projetée une seule fois aux candidats, vidéo présentant en langue des signes un discours de type argumentatif traitant d'un sujet supposé familier. Puis on demande aux candidats d'en effectuer un résumé écrit. Cet exercice permet de tester à la fois la compréhension d'un discours signé, les qualités rédactionnelles en français, les capacités d'analyse d'un discours et de restitution d'une argumentation, ainsi que la mémoire. En outre, le fait de demander un résumé plutôt qu'une traduction permet aux candidats de se dégager d'une traduction mot-à-mot, et *a contrario* de voir ceux qui sont encore trop attachés à des mots isolés plutôt qu'au sens général.

Seleskovitch note toutefois que le perfectionnement linguistique peut être continué durant la formation, à condition de l'organiser en dehors des exercices d'interprétation : ceux-ci ne doivent pas se transformer en cours de langue. De même, Martin Chapuis, coordinateur de la formation d'interprète en langue des signes à l'ETI (Genève) dit : « Il nous paraît capital de conserver une distinction entre l'apprentissage d'une langue et l'apprentissage des techniques d'interprétation⁶. » Des cours de perfectionnement en langue des signes peuvent donc être proposés en M1, à condition de ne pas prendre trop de place dans le cursus : ce serait le signe que les étudiants n'ont pas un niveau suffisant, et cela amputerait trop le temps de formation en interprétation proprement dite.

Une solution peut-être insuffisamment développée pour les formations d'interprètes en langue des signes serait d'organiser une pré-formation, spécifiquement pour les étudiants souhaitant rejoindre une formation d'interprètes, mais n'ayant pas le niveau de langue suffisant. Les étudiants ne trouvent pas dans toutes les régions de France les structures aptes à les former à ce niveau.

Cette pré-formation consacrerait la majorité des temps de cours à un perfectionnement linguistique en langue des signes et en français (avec des modulations possibles selon les lacunes de chacun). Il serait également important d'apporter aux étudiants des bases de connaissance du monde de la surdité (histoire, structures, lois, psycholinguistique, sociolinguistique). Un travail sur la culture générale serait complémentaire (recherche d'informations, travail en bibliothèque, maniement d'internet, préparation de résumés et d'exposés), ainsi qu'un enseignement de bases de linguistique générale. Cette pré-formation pourrait durer une année, temps nécessaire pour permettre un réel progrès dans la maîtrise des langues.

⁵ Déjean Le Féal K, « Pédagogie raisonnée de la traduction », *Méta*, XXXVIII, 2, 1993, p. 159.

⁶ Guillet *et al.*, *La formation d'interprète en langue des signes*, 2004, <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page1522.htm>.

Cette pré-formation est intéressante pour les étudiants qui ne se sentent pas prêts pour entrer en formation d'interprète, et pour ceux qui échouent à l'examen d'entrée, en leur offrant une solution. Elle peut être aussi intéressante pour les organismes de formation, en élargissant le public accueilli.

2.2.2. Linguistique

Les formations de Lille, Rouen, Paris 8 comportent un enseignement de linguistique générale et de linguistique de la langue des signes, contrairement à celle de l'I.U.P. de Toulouse. L'E.S.I.T. propose en première année une U.E. intitulée « Les données linguistiques et sociologiques en matière de LSF et d'interprétation », qui comprend des cours sur la théorie de l'interprétation, notamment la théorie interprétative, la prise en charge de la surdité d'un point de vue psychologique, pédagogique et administratif, l'interprétation auprès des tribunaux, etc. Se dresse ainsi une grande différence entre les formations dépendant d'un U.F.R. de sciences du langage et les autres.

Concernant les langues vocales, un nombre important de formations d'interprètes de conférences ne comportent pas de cours de linguistique : par exemple, les formations du Master interprétation de conférence, de l'Institut de traducteurs, d'interprètes et de relations internationales (Université Strasbourg 2), du Master professionnel de traducteur-interprète, de l'IUP (Université Toulouse 2), du diplôme d'interprète de conférence de l'Institut supérieur d'interprétation et de traduction (ICP, Paris).

Certains auteurs vont plus loin, et pensent qu'une formation linguistique est préjudiciable pour une formation d'interprètes. M. Lederer écrit : « On ne répétera jamais assez qu'il n'est pas possible d'enseigner à la fois la langue et la traduction, car l'enseignement de la langue porte sur les formes lexicales et les structures syntaxiques et que cette façon d'aborder les choses interfère avec un enseignement de la traduction dont l'objectif est de faire dégager le sens du texte (et d'éviter de traduire les significations des mots) avant de le faire réexprimer. » (2006 : 119) D. Seleskovitch et M. Lederer développent la « théorie interprétative », selon laquelle l'interprète doit se détacher de l'analyse linguistique car celle-ci l'enchaîne aux mots, alors qu'une bonne traduction nécessite de se détacher des mots de la langue-source, passer par une étape de « déverbalisation », afin de trouver des traductions adaptées à la langue-cible. Lederer écrit par exemple : « Le traducteur recherche le vouloir dire de l'auteur, sa méthode est l'explication de textes et non l'analyse linguistique. » (Seleskovitch & Lederer, 2001 : 23) ; « Par conséquent, plutôt que rester dans l'impasse en continuant à chercher des correspondances entre langues, il faut, en traduction, s'écarter de l'analyse linguistique et s'efforcer de fournir dans l'autre langue la réexpression du sens. » (2001 : 25) ; « La fidélité au mot, voilà le grand obstacle à la traduction. » (2001 : 32) ; ou encore : « L'analyse linguistique non seulement ne suffit pas à la traduction mais risque même d'y faire obstacle. » (2001 : 35) A.-M. Widlund-Fantini commente ainsi : « Si Seleskovitch et Lederer n'ont pas voulu fonder leur recherche sur des modèles préétablis par des chercheurs d'une autre discipline, telle que la linguistique, c'est que celle-ci n'apporte pas de réponse aux interrogations qui sont les leurs »⁷.

Une traduction mot-à-mot, ou tout du moins s'appuyant sur les mots de l'énoncé à traduire, risque de créer des malentendus ou confusions : « Il est rarement possible d'utiliser les mêmes mots d'une langue à l'autre pour exprimer les mêmes traits sémantiques, sans courir le risque de faire apparaître dans la deuxième langue des traits non pertinents qu'ils n'affleurent absolument pas dans la première. » (2001 : 58)

⁷ Widlund-Fantini A.-M., *Comment faut-il traduire ?*,
http://aiic.net/ViewPage.cfm?article_id=1636&plg=2&slg=2



L'auteure prend l'exemple d'un interprète, traduisant un Japonais : « You are a very rich man » a été traduit par : « Merci de votre généreuse hospitalité ». Lederer commente ainsi : « Il faut bien comprendre que l'interprète fait passer exactement la même idée par des mots ayant exactement la même connotation que celle qu'ont les mots japonais pour des oreilles japonaises ; il est ainsi fidèle à la fois au sens notionnel et au sens émotionnel que veut exprimer le Japonais qu'il traduit. » (2001 : 61) De même, Benoît Kremer affirme : « La propension à s'accrocher aux mots est une seconde nature contre laquelle il convient de lutter toujours et sans cesse. Les premiers mots d'un discours ne sont pas toujours les plus importants, ni les derniers les plus secondaires. Il est donc essentiel de ne pas s'attacher à ce qui semble le plus frappant, pour se concentrer délibérément sur ce qui est le plus signifiant. » (2005 : 790) L'auteur ajoute un exemple : dans certains pays asiatiques, la couleur du feu de circulation autorisant le passage est le bleu. Une traduction mot-à mot, comme le font les traductions automatiques, ne saura pas convertir le bleu en vert pour l'adapter à un autre contexte culturel. C. Durieux (2005 : 38) donne un autre exemple : une traduction mot-à-mot d'un énoncé comme *Laws mounted to meadows* donnerait : « Les pelouses montaient (s'élevaient à) des prairies », là où une bonne traduction noterait par exemple : « Les pelouses étaient devenues de véritables prairies ». Autre exemple : l'annonce « *no vacancies* » peut être traduite par « complet » sur la porte d'un hôtel, ou par « pas d'embauche » sur la porte d'une entreprise.

D. Seleskovitch emploie des mots très durs : « Si, de son côté, l'interprétation de conférence et notamment la simultanée ne cherchait pas la paraphrase et le récit plutôt que le respect des formes linguistiques originales, elle risquerait, faute de temps, de sauter l'étape du sens et de dégénérer en un ânonnement psittacique qui laisserait l'interprète aussi dépourvu de souvenirs que l'auditeur de message sensé. » (2001 : 90). Les auteures soutiennent donc qu'une formation d'interprètes ne doit pas comporter de cours de linguistique, qui risqueraient d'entraîner les étudiants vers de mauvais penchants.

Tous les auteurs ne sont pas d'accord avec ces propos tranchés. C. Degueldre note par exemple : « Dans de nombreux programmes de formation d'interprètes, l'approche très pragmatique de l'enseignement ne permet pas de sensibiliser les étudiants suffisamment à ses aspects plus théoriques. » (2002 : 59). De même, L. Truffaut écrit : « Former à la traduction professionnelle dans l'enseignement supérieur exige des enseignants une double qualité : la compétence académique et la compétence professionnelle. Or il faut bien reconnaître que les deux prérequis se retrouvent rarement en parts égales, si bien que la formation ou bien risque de se confondre avec une certaine linguistique peu soucieuse de l'aléatoire de la traduction et de l'évolution de ses pratiques, ou bien risque de pencher fortement du côté d'un empirisme sans distance réflexive, à la fois dictatorial et anesthésiant. La conséquence ? Les jeunes diplômés arrivent souvent dans la profession trop ignorants des difficultés de la pratique au quotidien [...], ou incapables de justifier objectivement, techniquement, leurs choix [...] » (2005 : 9)

La formation des interprètes en langue des signes comporte certaines particularités. En effet, les recherches linguistiques sur les langues des signes sont relativement récentes. Elles sont généralement peu connues des étudiants interprètes. En France tout du moins, ces recherches sont soucieuses des particularités des langues des signes, comme la spatialisation, l'iconicité ou la simultanéité. Elles ne risquent donc pas d'entraîner les étudiants vers un mot-à-mot préjudiciable. Au contraire, elles peuvent

leur permettre de prendre conscience de phénomènes comme les transferts ou l'importance des trajectoires. Elles peuvent donc leur apporter un recul intéressant sur la langue des signes. Bien sûr, une formation théorique ne suffit pas pour devenir interprète ; d'ailleurs, pendant longtemps, les interprètes se sont formés par la pratique, sur le terrain, sans formation théorique. Une formation en linguistique n'est même pas obligatoire, comme le montre la formation de l'I.U.P. de Toulouse. Elle peut cependant être un plus : apporter à l'étudiant davantage de recul par rapport à la langue des signes, de capacités d'analyse, et l'aider ainsi dans sa maîtrise de la langue.

Il est vrai que souvent, chez les débutants, on assiste encore à la pensée du « un mot = un signe ». A ce sujet, Lederer écrit avec raison : « Chez les non-traducteurs l'absence de mots correspondants aux mots d'une autre langue appelle une interrogation. Comment dit-on *bourgeois* en anglais, ou *movida* en français ? Et souvent, comme on ne le dit pas, le mot passe tel quel dans l'autre langue. Tout autre est la réaction du traducteur. Il se demande de quoi il s'agit en une occurrence donnée et constate qu'il existe plusieurs possibilités d'exprimer par équivalence de sens le *quoi* en question. » (2006 : 62) Les cours de linguistique peuvent donc être intéressants pour sensibiliser les étudiants aux différentes analyses que l'on peut porter sur la langue des signes. Toutefois, il est vrai qu'une formation d'interprètes ne peut être que théorique, ni même principalement théorique : c'est l'entraînement, la pratique, qui permet de faire naître, développer et asseoir les compétences des étudiants. Aussi, des cours de linguistique peuvent trouver une large place dans une pré-formation d'interprètes, et une place relative en première année de Master. Ils devraient être évités en deuxième année de Master, davantage consacrée à la pratique intensive de l'interprétation.

2.2.3. Autres enseignements

Outre les cours sur la langue des signes, le français et la linguistique, les formations actuelles proposent des enseignements sur :

- la théorie de l'interprétation
- enseignement et exercices sur les techniques d'interprétation
- l'histoire de la langue des signes et de la communauté sourde
- la législation
- les outils et logiciels pour la traduction
- l'environnement professionnel
- la préparation des interprétations (« Un interprète qui ne prépare pas est un interprète indélicat, un organisateur qui ne fournit pas aux interprètes la documentation nécessaire est un organisateur inconscient. », Lederer, *in* Seleskovitch & Lederer 2001 : 156)
- des exercices sur la mémoire, sur la reformulation
- un travail sur la consécutive et la simultanée, des exercices d'interprétation de liaison et de conférence
- la déontologie

L'I.U.P. de Toulouse axe ses cours en L3 sur 3 U.E. : méthodologie de la traduction, enseignements fondamentaux (français, informatique et droit), pratiques professionnelles (dont la traduction consécutive), ainsi qu'un stage de 300 heures). En M1, le programme du premier semestre comporte les mêmes cours, avec l'ajout d'un



cours sur l'interprétation de conférences ; le programme du second semestre comporte également des cours sur les traductions techniques ainsi que les techniques audiovisuelles et théâtrales. En M2, sont abordées les techniques de recherche documentaire et de médiation linguistique ainsi que les traductions scientifiques. Cette formation comporte des cours de droit (droit des affaires, droit public, droit des institutions, droit du travail), un cours sur l'histoire politique et économique de l'Europe, les logiciels de traduction. En M2, un stage de 6 mois en entreprise est organisé.

A l'E.S.I.T. et à l'I.U.P., 75 % des cours environ sont des U.E. pratiques, alors qu'à Lille, Rouen et Paris 8, si l'on met de côté les cours de langue (qui ne sont pas des cours d'interprétariat), la majorité des cours sont théoriques.

2.2.4 Réflexions

L'E.S.I.T. ajoute un cours sur « surdité et perception » (24 heures), « prise en charge de la surdité d'un point de vue psychologique, pédagogique et administratif (12 heures), l'interprétation auprès des tribunaux (12 heures).

Ces cours soulèvent une question fondamentale concernant l'interprétation ou la traduction. Une conception naïve de l'interprétation laisse penser qu'il suffit de maîtriser deux langues pour pouvoir traduire n'importe quel sujet dans n'importe quel domaine. A l'inverse, des formateurs d'interprètes comme K. Déjean Le Béal (1989 et 1993) insistent sur l'importance de connaître les sujets que l'on doit traduire : « On aurait tort d'un point de vue déontologique de faire croire aux étudiants qu'il suffit de faire une petite recherche documentaire pour être capable de traduire des textes sur des sujets peu familiers. Il s'impose, bien au contraire, de leur faire prendre conscience de la solidité des connaissances qu'il faut pour la déverbalisation et la reformulation » (1993 : 163). Or les interprètes en langue des signes étant peu nombreux, et les demandes d'interprétation étant de plus en plus variées, ceux-ci sont régulièrement amenés à intervenir sur des sujets qu'ils ne maîtrisent pas. Il faudra à l'avenir réfléchir de manière plus approfondie à la question de la spécialisation des interprètes en langue des signes, ou à celle de l'aménagement de solutions comme la visio-conférence (permettant à des interprètes spécialistes d'un domaine d'intervenir à distance). Pour une formation d'interprètes en langue des signes, il est important que les étudiants acquièrent un bagage de connaissances minimum concernant les sujets qu'ils rencontreront quasi inévitablement durant l'exercice de leur profession, comme :

- l'histoire des sourds (notamment les personnages célèbres)
- la législation (notamment la loi du 11 février 2005)
- les institutions (sociales, médico-sociales, scolaires, politiques...)
- les grandes associations (I.V.T., I.R.I.S., 2 L.P.E., l'U.N.I.S.D.A., S.E.R.A.C., le C.P.S.A.S., etc.)
- les sourds célèbres dans la communauté (les responsables associatifs, les artistes, les militants, les auteurs)
- les entendants célèbres dans la communauté (médecins, chercheurs, enseignants, responsables associatifs)
- les questions d'actualité (les implants, la prestation de compensation, le dépistage néonatal, l'intégration scolaire, etc.)

- les événements importants pour la communauté (festivals, universités d'été, congrès...)
- les enregistrements vidéo signés célèbres

A propos de ces derniers points, il arrive que les interprètes soient appelés à traduire pour un jeune sourd n'ayant pas de contacts avec la communauté des sourds, auquel cas cette connaissance du patrimoine culturel commun est inutile. Par contre, beaucoup de sourds aiment se retrouver dans de multiples occasions, comme le festival Clin d'Oeil, les Universités d'été 2LPE, les congrès de diverses associations nationales ou internationales. Toutes ces rencontres forgent une culture commune, et un certain nombre de références sont partagées par beaucoup de sourds, comme les vidéos de Bruno Moncelle sur le sida, les récits imagés de Jean-Raymond Harguindeguy ou les histoires drôles de Guy Boucheauveau. Il est important que les étudiants interprètes acquièrent cette culture commune, à laquelle il peut être fait référence dans diverses situations d'interprétation.

L'E.S.I.T. propose également un enseignement de la prise de notes. Il existe un débat entre interprètes à ce sujet. Un certain nombre d'interprètes pensent que la prise de notes ne relève pas de leur travail : celle-ci n'est en rien une interprétation puisqu'une seule langue est visée. Il s'agit donc d'une autre tâche, d'un autre métier. D'autres pensent au contraire que les deux tâches sont similaires, ou tout du moins mettent en jeu des compétences similaires, et que la prise de notes peut être effectuée par l'interprète si c'est une demande de la personne sourde (voir le Journal de l'A.F.I.L.S. n° 54, janvier 2005, p. 39-45). Il est possible de distinguer les notes prises en français à partir d'un discours en langue des signes (par exemple une association de sourds peut demander à l'interprète de prendre des notes d'une discussion se déroulant entre sourds) et les notes prises en français à partir d'un discours en français qui, elles, ne nécessitent pas l'intervention d'un interprète professionnel.

Je ne me prononcerai pas ici sur cette question : le débat relève davantage d'un organisme fédérateur comme l'A.F.I.L.S. Pour une formation d'interprètes, le travail sur la prise de notes peut être occasionnellement intéressant : il peut faire partie d'un travail sur la reformulation, technique utile et intéressante en début de formation (M1).

L'I.U.P. de Toulouse propose des cours spécifiques de traduction technique et de traduction scientifique. Il est vrai que pendant longtemps, les interprètes en langue des signes ont été rarement appelés à intervenir dans ces domaines. Des formations spécifiques étaient alors sans doute inutiles. Depuis quelques années, la situation évolue. Un exemple : à Bordeaux, le service d'interprètes est intervenu pour traduire les cours d'une formation d'ingénieur informatique. Peut-être serait-il intéressant que les formations préparent les étudiants à ce type d'interventions, ne serait-ce que par des exercices appropriés.

L'I.U.P. de Toulouse propose 40 heures de cours d'informatique, en L3 et en M1. Il est vrai que les interprètes sont appelés de plus en plus à recourir à l'outil informatique, que ce soit pour la recherche d'informations sur internet, le maniement de planning de groupe, la communication par courriels ou webcam, la participation à des forums de discussion, voire la gestion de services d'interprètes, de blogs ou de sites. Il serait important que les étudiants soient préparés à ces outils.

Les cours sur la théorie de l'interprétation ou de la traduction ont une place parfois ambiguë. Ils comprennent souvent des introductions aux modèles de la communication (Jakobson, Kerbrat-Orecchioni...), le modèle d'efforts et de l'équilibre d'interprétation de



Daniel Gile, éventuellement un historique du métier d'interprète... Mais leur place est jugée souvent secondaire. Valentine (1995) note que la théorie est considérée comme faisant partie des *compétences complémentaires*, à la différence des *compétences centrales* directement liées à l'acte de traduire, à la pratique. De même, Dancette (1992) remarque que l'enseignement de la traduction ne semble pas avoir encore tiré profit des recherches théoriques. Jean Delisle (1998) ajoute que le vocabulaire fondamental de l'enseignement de la traduction n'est pas l'objet de consensus. Un travail important reste à accomplir dans ce domaine.

Parmi les idées développées dans les formations actuelles, nous pouvons retenir également : le travail sur l'expression vocale et corporelle (commun aux diverses formations), le travail sur le théâtre et la poésie en langue des signes ainsi que la réflexion sur la rhétorique et l'argumentation (Paris 8 et Rouen), le travail sur la documentation, sur une troisième langue vivante, et le choix parmi de nombreuses options (Lille et Toulouse), le travail sur la prise de notes, ou diverses formes d'examens comme celui consistant en un exposé en langue des signes sur un sujet de portée générale (en M1) à l'E.S.I.T.

3. Remarques

3.1 Exigences

Une formation doit d'abord être adaptée aux besoins tels qu'ils s'expriment dans le milieu professionnel. Or les demandes, concernant les interprètes, évoluent fortement :

- on assiste à une diversité de plus en plus importante de sujets que les interprètes doivent traduire (théoriques, techniques, administratifs, etc.)
- les lieux d'intervention sont de plus en plus variés (universités, centres de formation, écoles, entreprises, administrations, etc.)
- les interventions, notamment quant aux formations, présentent une palette de niveaux très étendue (du niveau 1 au niveau 5)
- les types d'intervention sont également extrêmement divers (formations, conférences, réunions, visio-interprétation, meetings, télévision, enregistrements vidéo pour internet, etc.)
- les postes proposés sont également très différents (en écoles spécialisées, pour des permanences hospitalières, dans des services d'interprètes, des administrations comme les Maisons départementales des personnes handicapées, etc.)

Une formation d'interprète doit préparer ses étudiants à cette diversité. Or, tel n'est pas toujours le cas. Certaines formations, par exemple, abordent peu toutes les spécificités de l'interprétation scolaire, judiciaire, médicale, etc. Et de nombreux types de discours ne font pas l'objet d'exercices spécifiques dans les formations actuelles. Juste un exemple : les interprètes sont appelés, de temps en temps, pour traduire des rendez-vous chez des notaires. Or les actes notariés usent souvent d'un langage spécifique, avec un vocabulaire particulier et des syntaxes souvent complexes. Si les étudiants ont pu s'exercer durant leur formation sur ce type d'écrits, ils seront moins surpris, plus à l'aise, lorsqu'ils seront confrontés à ce type d'interventions. Si au contraire ils n'ont jamais eu l'occasion de s'entraîner à traduire ces écrits, ils seront beaucoup plus en difficulté en situation professionnelle. La formation des interprètes devrait donc permettre aux étudiants de se confronter à tous types de discours ou d'écrits, reflétant la

très grande variété qu'ils rencontreront en situation de travail. Ainsi, concernant la formation des traducteurs, C. Durieux (2005 : 42) note : « L'enseignant veillera à les faire travailler sur des textes authentiques, intégraux, constituant des sortes d'exemples représentatifs des textes auxquels ils seront confrontés dans leur vie active. »

D'autre part, même si cela n'est pas conseillé par les professionnels expérimentés, il peut arriver que des débutants juste sortis de formation s'installent dans un département où ils se trouvent seuls, sans collègues sur lesquels s'appuyer. Cela peut les amener à être confrontés à des situations difficiles. Il est prévu dans le Code de conduite professionnelle de l'A.F.I.L.S. (article 9) que l'interprète peut refuser une demande. Mais lorsque l'on se trouve seul interprète dans un département, le poids psychologique des pressions subies fait qu'il est difficile de refuser une demande, même si celle-ci est au-delà des compétences du débutant, et qu'il risque d'y être mis en danger : de s'y sentir mal à l'aise, de regretter par la suite d'avoir accepté, de se reprocher longtemps sa prestation si celle-ci n'a pas été de bonne qualité, de subir les critiques des personnes présentes, voire d'être affublé d'une réputation négative.

Lors des premières formations d'interprètes, il y a une quinzaine d'années, il était dit que les premières années d'exercice du métier constituaient cette pratique formative. Il était conseillé aux débutants, durant leur première année d'exercice, de toujours se présenter en tant que débutants, pour clairement prévenir les clients quant aux possibles difficultés que l'interprète pourrait rencontrer. Cette précaution était facilitée par le titre d'interprète de liaison. Aujourd'hui, quinze ans plus tard, la situation a évolué : beaucoup de clients ont pris l'habitude de faire appel à des interprètes, et acceptent plus difficilement qu'un interprète soit en difficulté ; le métier s'est banalisé, et l'on attend d'un interprète en langue des signes les mêmes compétences que pour tout interprète de conférence ; et les tarifs souvent élevés des services d'interprètes sont un argument, pour certains clients, pour exiger des interprètes d'expérience. Le niveau attendu de sortie de formation semble donc plus exigeant aujourd'hui.

3.2 Théorie et pratique

Pour une formation d'interprètes, le premier point important est la répétition des exercices. En effet, écouter et signer en même temps, ou bien suivre un discours signé et parler en même temps, nécessite une grande habitude pour être maîtrisé. Sur ce point, on voit nettement la différence entre les interprètes débutants et les interprètes expérimentés. Il est donc important de multiplier les exercices afin de préparer au mieux les étudiants. Ce besoin de répétition d'exercices justifie que les cours pratiques d'entraînement à l'interprétation, hormis les stages, occupent une place prépondérante dans le programme des formations.

Le deuxième point est la variété des sujets : ceux proposés en formation doivent refléter la diversité des sujets rencontrés en situation professionnelle. Cela donne aux étudiants un bagage plus solide, leur permettant d'être plus à l'aise par la suite sur le terrain, de limiter les effets de surprise face à des situations inattendues. Cette variété doit concerner :

- le type de situations de traduction (rencontres entre un sourd et un entendant, deux ou plusieurs sourds et un entendant, un sourd et deux ou plusieurs entendants, etc.) : l'interprète doit avoir l'habitude de ces situations de communication, des phénomènes de tours de parole, de coupures, etc.
- le type d'élocutions : calmes, énervées, humoristiques, colériques, rapides, dépressives, etc. Les entraînements en formation ne couvriront jamais tous les



types d'élocution que l'on peut rencontrer sur le terrain, mais multiplier la variété des exercices à ce sujet apporte une plus grande aisance aux étudiants.

- le type d'interprétations : entretiens, examens, interviews, petites réunions, grandes réunions, conférences, visio-interprétations, etc.
- les situations particulières : tribunal, garde à vue, interrogatoire, examen médical, entretien psychologique, interprétation scolaire, interprétation universitaire, etc.

Il est préférable, durant la première année, de placer les étudiants dans une situation favorable pour les exercices d'interprétation (débits de parole calmes, tours de parole respectés, pas d'interférences...), afin qu'ils puissent se concentrer sur leurs progrès en interprétation. Mais ces situations idéales ne sont pas le pain quotidien des interprètes. Il faut donc qu'en deuxième année, ils puissent s'exercer à interpréter dans des conditions plus difficiles : s'il existe un trop grand décalage entre les situations idéales travaillées en formation, et les situations complexes du terrain, leurs premières expériences professionnelles pourront être très dures.

Il est vrai que les stages sont très intéressants à ce sujet, car ils permettent de rencontrer toutes sortes de situations. Mais,

- en stage, on ne voit pas tous les types de situations ;
- il n'est pas toujours possible pour l'étudiant de s'exercer : dans un certain nombre de situations, il ne peut intervenir, il doit seulement regarder ;
- et surtout, en stage, il ne s'agit pas d'exercices que l'étudiant peut refaire s'il s'est trompé.

C'est pourquoi la formation des interprètes nécessite de pouvoir effectuer tous ces exercices dans le cadre protégé d'une formation : sans conséquences si l'étudiant se trompe, avec des exercices qu'il peut répéter à loisir, et exercices sur lesquels il peut être corrigé, aidé.

Pour toutes ces raisons, il est important que les formations d'interprètes en langue des signes proposent une formation la plus solide possible, une formation qui les prépare concrètement aux difficultés qu'ils pourront rencontrer. Ces formations doivent donc comporter des temps importants d'entraînement, de pratique, dans toute la diversité des sujets et des situations que les interprètes pourront rencontrer. C'est sans doute une des raisons des différences entre les formations créées dans des U.F.R. de sciences du langage, soucieuses des connaissances transmises aux étudiants, et les formations créées dans les écoles d'interprètes, soucieuses d'abord de former des interprètes de terrain, des interprètes rompus à toutes les difficultés auxquelles ils pourront être confrontés, des interprètes s'étant longuement exercés à tout type de discours ou de situations.

De même, beaucoup d'autres formations en Europe privilégient les enseignements pratiques. A Leeds par exemple, la première année comprend quatre modules : *Methods and Approaches in Translation Studies* (30 crédits), *Consecutive and Bilateral Interpreting* (30 crédits), *Simultaneous Interpreting* (15 crédits) et *British Sign Language for Interpreters* (30 crédits). La deuxième année comporte deux modules principaux : *Dissertation (Translation Studies)*, 30 crédits) et *Interpreting in Specialist Settings* (15 crédits), trois modules optionnels : *Advanced Simultaneous Interpreting* (15 crédits), *Specialised BSL-English Translation* (15 crédits) et *Specialised English-BSL Translation* (15 crédits) et un module au choix.

Plusieurs théoriciens conseillent de ne pas trop séparer théorie et pratique, mais plutôt d'insérer dans l'enseignement pratique des références théoriques au fur et à mesure de l'apparition de difficultés particulières ou de questionnements des étudiants. K. Déjean Le Féal écrit par exemple : « L'armature de la formation est donc constituée par des cours où l'enseignement méthodologique est étroitement associé à la pratique » (1993 : 163).

D'autre part, A. de Groot (2000) montre les limites d'un entraînement majoritairement holistique : s'entraîner 'simplement' à traduire ne permet pas toujours à l'étudiant de repérer ses points faibles. Il vaut mieux que l'entraînement porte spécifiquement sur des sous-tâches précises, comme la mémoire, la reformulation, la déverbalisation, etc., donnant la possibilité à chacun de repérer les opérations qu'il maîtrise et celles sur lesquelles il doit travailler. Déjean Le Féal (1997) ajoute que l'apprentissage de l'interprétation court un risque d'échec s'il ne délimite pas clairement les diverses étapes de la progression, afin de les surmonter l'une après l'autre.

Pour toutes ces raisons, la place réservée aux exercices pratiques d'interprétation nous semble largement insuffisante dans plusieurs formations d'interprètes en langue des signes. A notre avis, cette part devrait s'élever à 50 % des cours en M1, et 75 % en M2.

Comme cela se pratique dans de nombreuses écoles d'interprètes, il semble intéressant de consacrer la première année à des exercices de consécutive, et la deuxième année à des exercices de simultanée. Dans le travail quotidien des interprètes en langue des signes, il est très rare que nous effectuions des interprétations en consécutive. Mais au point de vue pédagogique, la consécutive peut être davantage adaptée à des étudiants de première année, car elle permet de prendre plus de recul sur sa traduction, d'être moins pris par le stress du discours que l'on doit suivre coûte que coûte, de pouvoir davantage contrôler ses traductions, repérer ses erreurs ou ses maladresses, et donc de plus facilement progresser. Il s'agit là bien sûr d'une étape : la deuxième année est consacrée à la simultanée.

D'autre part, outre l'interprétation, il est bon d'entraîner les étudiants à la traduction, soit de la langue des signes vers le français écrit, soit du français écrit vers un enregistrement vidéo d'une traduction signée. En effet, cela correspond à une demande réelle sur le terrain : traductions de courriers, de lettres de motivation, d'examens, de dossiers, enregistrements de séquences vidéo pour internet, etc.

3.3 Pratique et pragmatique

Bien sûr, toute formation est influencée par la structure qui l'accueille. Ainsi, la linguistique est mise en avant dans les UFR de sciences du langage, et minorée dans les écoles d'interprètes. Ces dernières visent avant tout une formation pratique, basée essentiellement sur l'entraînement. A l'inverse, les professeurs de sciences du langage s'attachent à donner aux étudiants des bases théoriques, et à leur faire découvrir les différentes recherches linguistiques menées sur la langue des signes.

Un point de vue linguistique s'attache d'abord à l'analyse des énoncés. Un point de vue communicationnel prend d'abord en considération le contexte. C. Degueudre (2002 : 63) note ainsi : « L'interprète sait à quel point il doit pouvoir placer le message dans un contexte et à quel point ses connaissances antérieures et sa préparation du sujet l'aideront à donner un sens au message. » En effet, un même énoncé pourra être traduit de manières différentes selon le contexte dans lequel il sera prononcé. Les seules analyses lexicales et syntaxiques sont insuffisantes pour un interprète.



Ces phénomènes ont été étudiés dans le cadre linguistique, et ont donné naissance à un domaine particulier : la pragmatique. Parmi les auteurs ayant développé ces recherches, Sperber et Wilson ont proposé le concept de pertinence (1989). Ainsi, on remarque souvent un écart entre les représentations sémantiques des phrases et les pensées exprimées par la parole, les pensées que le locuteur souhaite transmettre et celles que l'interlocuteur comprend. En effet, la communication n'est pas qu'une question de codage et décodage : les interlocuteurs sont dans un processus incessant de reconnaissance par inférence des intentions de la personne avec laquelle ils communiquent.

Ces analyses de Sperber et Wilson rejoignent ce que notent les formateurs d'interprètes. Seleskovitch et Lederer (2001 : 20) écrivent : « Il ne suffit pas de savoir une langue pour comprendre ce qui s'y dit et être à même de le traduire. [...] On fait toujours appel à des connaissances extra-linguistiques pour comprendre un énoncé linguistique. » Cet écart entre l'énoncé et le sens que l'interprète retient pour sa traduction est le cœur de la différence des points de vue entre linguistes et formateurs d'interprètes. Peut-être ce domaine pourrait-il faire l'objet de davantage d'attention (et de cours) dans le cadre d'une formation d'interprètes.

Certaines réflexions de Sperber et Wilson peuvent d'ailleurs — sans que ces auteurs ne l'aient prévu spécialement — s'appliquer particulièrement à la langue des signes. Par exemple, la langue des signes use souvent de synecdoques. Cela pourrait paraître une limitation de cette langue, venant de son attachement au côté visuel, matériel, et donc renforcer les critiques prétendant une difficulté intrinsèque des langues des signes à accéder à l'abstraction. Au contraire, Sperber et Wilson notent que « la métaphore et divers tropes apparentés (dont l'hyperbole, la métonymie, la synecdoque) sont simplement des exploitations créatives d'une dimension toujours présente dans la communication verbale⁸. » Ainsi, cette prédilection, loin d'être une limitation, est un signe de créativité — exploité plus ou moins selon les langues.

Ces auteurs remettent en cause les classifications habituelles des tropes : « Autrement dit, nous soutenons que ni la métaphore ni l'ironie ne mettent en jeu un écart par rapport à une norme, ou la transgression d'une règle, d'une convention ou d'une maxime⁹. » Leur conception des tropes en particulier et de la communication en général permet d'élargir les critères définis jusqu'alors, prenant en compte non seulement l'aspect purement verbal du langage, mais également toutes les dimensions auxquelles le langage peut faire appel pour former une communication, ainsi que les formes de communication sans langage. La dimension ostensive-inférentielle sur laquelle ils mettent l'accent concerne bien sûr la langue des signes, comme toute langue. Mais cela mériterait des analyses plus approfondies.

D'autres outils que ces auteurs proposent pourraient être appliqués avec profit au fonctionnement de la langue des signes, comme les notions de focus, premier plan et arrière plan¹⁰. Ces analyses peuvent permettre de comprendre certains fonctionnements, certains types d'expression adaptés à une modalité visuo-gestuelle. Ainsi, Sperber et Wilson notent que « s'il est naturel que l'accent focal tombe à la fin de l'énoncé, et donc que l'arrière-plan soit récupéré avant le premier plan, c'est au sens où il est naturel de soulever une question avant d'y répondre ou de communiquer un ensemble complexe

⁸ Sperber et Wilson, *op. cit.*, p. 355-356.

⁹ Sperber et Wilson, *op. cit.*, p. 364.

¹⁰ Sperber et Wilson, *op. cit.*, p. 313s.

d'informations par étapes. » Le mode habituel des langues des signes définissant en premier le cadre temporel et spatial de l'énoncé trouve ainsi un cadre théorique.

De même, les réflexions de ces auteurs concernant les deux types de formes propositionnelles, description et interprétation¹¹, peuvent servir de cadre aux recherches concernant la langue des signes : les 'transferts personnels', définis par Christian Cuxac, ont ainsi des points communs avec les formes propositionnelles interprétatives de Sperber et Wilson. Ce qui paraissait alors comme particulier aux langues des signes peut trouver des rapprochements avec le fonctionnement de toute langue — la langue des signes appuyant plus certains critères, mais dans le même cadre théorique.

3.4 Propositions

Au vu de ces remarques et réflexions, quel type de programme pourrait être plus adapté à une formation d'interprètes en langue des signes ?

3.4.1 Programme

- **Préformation**

Nous avons noté la question du niveau de maîtrise des langues. Lorsque ce niveau est insuffisant, la formation d'interprètes en pâtit : l'étudiant ne peut profiter pleinement de la formation, et il risque de ralentir les autres étudiants. Nous suggérons de systématiser la création de préformations d'un an, pour permettre à ces étudiants d'acquérir un niveau suffisant. Cette préformation comprendrait les modules suivants :

- Perfectionnement linguistique en langue des signes
- Perfectionnement linguistique en français (ces deux types de perfectionnement étant modulables selon les niveaux et les manques de chaque étudiant)
- Connaissance du monde de la surdité (histoire, structures, lois, psycholinguistique, sociolinguistique)
- Travail sur la culture générale (recherche d'informations, bibliothèque, maniement d'internet, informatique)
- Bases de linguistique générale (notamment en pragmatique)
- Eventuellement, stages dans des associations de sourds

- **M1**

La partie théorique concerne les bases de l'interprétariat, à acquérir en première année de formation d'interprète :

- Théorie de l'interprétation
- Pragmatique
- Bases de linguistique de la L.S.F.
- Bases de la pensée visuelle
- Déontologie
- Législation

¹¹ Sperber et Wilson, *op. cit.*, p. 343s.



- Les institutions (organisations sociale et médico-sociale, politique, scolaire, juridique, sigles, acronymes)
- Les principales démarches concernant les personnes sourdes (divers examens médicaux, dossiers, reconnaissances, prestations)

La partie pratique doit suivre une progression :

- Exercices d'expression (être à l'aise avec son corps et sa voix)
- Exercices de reformulation
- Exercices sur la mémoire
- Exercices sur la pensée visuelle (dessins, schémas, diagrammes)
- Exercices sur les chiffres et la dactylologie
- Travail sur la consécutive
- Exercices d'interprétation de liaison
- Travail sur la préparation des interprétations (documentation, schématisation)
- Stage de bain linguistique
- Eventuellement, de manière distincte des cours d'interprétariat, un perfectionnement linguistique en langue des signes et/ou en français.

Les formations universitaires offrent la possibilité de proposer aux étudiants un grand choix d'options. Parmi celles-ci, des cours de langues peuvent être intéressants pour des interprètes en langue des signes (allemand, anglais, espagnol...). Le relatif faible nombre d'heures en option ne permet bien sûr pas de développer les compétences d'interprète trilingue. Ce peut être toutefois utile d'étendre ses connaissances linguistiques. De nombreuses autres options peuvent être intéressantes, en fonction des possibilités offertes par les universités et des goûts des étudiants : littérature, communication, audio-visuel, pédagogie, histoire, sciences, etc.

- **M2**

La partie théorique pourra comprendre :

- Un enseignement sur les types d'intervention (différences entre consécutive et simultanée, entre liaison et conférence)
- Un enseignement sur les conditions de travail :
 - Employeurs, contrats, lois
 - types d'emplois spécifiques (permanences hospitalières, interprètes scolaires, interprètes en institutions...). Selon Conrad & Stegenga (2005 : 294), la majorité des interprètes au Canada travaillent actuellement dans le domaine scolaire. Le rôle dévolu à l'Education nationale dans l'éducation des jeunes sourds, selon la loi du 11 février 2005, va-t-il entraîner la même évolution en France ?
 - Le travail avec des sourds-relais
 - Les difficultés du métier (gestion du stress, des critiques, prévention des T.M.S.)

La pratique pourra comporter :

- Les stratégies interprétatives (termes transcodables, reports, changements d'ordre...)
- Exercices de pensée visuelle (schémas conceptuels, mixtes, diagrammes...)
- Travail sur la simultanée
- Exercices d'interprétation de conférence
- Travail sur la rhétorique
- Travail sur la traduction (écrite ou filmée)
- Travail sur les situations que l'interprète peut rencontrer :
 - situations les plus diversifiées quant aux sujets, lieux, nombre de participants
 - différents types de langues des signes, des plus iconiques au français signé
 - les niveaux de langue (des plus quotidiennes, voire argotiques, au style conférence)
 - les registres de langue (poétique, artistique, juridique...)
 - le travail en équipe
 - exercices de visio-interprétation
 - interprétation tactile (pour sourds-aveugles)
- Stages d'interprétariat
- Le *Ciclo formativo Grado Superior en Interpretación y Guía-interpretación* du *Centro Superior de Idiomas Modernos* de Madrid comprend un module d'enseignement de la langue des signes internationale. Une initiation à ce type d'expression signée pourrait être un plus¹².

Selon Seleskovitch & Lederer (2001 : 166), chaque heure de cours ou de travaux dirigés correspond à un minimum de trois heures de travail personnel des étudiants. Il est bon d'inciter les étudiants à un important travail personnel d'entraînement à l'interprétation.

3.4.2 Moyens

Les exercices d'interprétation ou de traduction peuvent se pratiquer :

- entre étudiants : il est important d'inciter les étudiants à travailler entre eux, ce qui permet de multiplier le nombre d'heures d'entraînement, et les habitue à travailler en équipe.
- avec des sourds invités : il est intéressant de confronter les étudiants avec une grande diversité de types d'expression signée (jeunes, personnes âgées, sourds ayant ou non suivi des études supérieures, ayant acquis précocément ou tardivement la langue des signes, etc.). En effet, sur le terrain, ils seront confrontés à cette diversité et il est bon qu'ils s'y soient entraînés dans le cadre sécurisé d'une formation.

¹² http://www.ucm.es/info/idiomas/lse_ciclo_formativo.htm#planformacion



- avec des interprètes professionnels. Par exemple : interprétations simultanées réalisées par l'enseignant sans préparation. Remarques, commentaires, questions, suggestions des étudiants. Reprise de l'interprétation par les étudiants. Il peut être délicat de demander à des interprètes en exercice de se mettre quelque peu en danger face à des étudiants : montrer que l'on n'est pas soi-même parfait, que l'on commet des erreurs. Mais justement, cela est très formateur pour les étudiants.
- avec des enregistrements vidéo : il existe maintenant de nombreux DVD en langue des signes ; l'émission L'oeil et la main devrait être enregistrée systématiquement ; et il est techniquement possible d'enregistrer sur ordinateur (et copier sur DVD) les nombreuses vidéos en langue des signes que l'on trouve sur internet.
- une idée intéressante est proposée à la DOLA (formation des interprètes de Zurich) : inviter des professionnels, comme des policiers, pour simuler des situations auxquelles l'interprète peut être confronté. Il serait formateur pour les étudiants de pouvoir s'exercer, dans le cadre protégé de la formation, à des discours tenus par des policiers ou des gendarmes, des notaires, des avocats, des médecins, des assistantes sociales, etc. Si cela est possible, on peut inviter en même temps des comédiens sourds afin de multiplier le nombre et la diversité des exercices de simulation.

Ces exercices demandent des moyens matériels mis à disposition des étudiants : postes informatiques, magnétoscopes, lecteurs de DVD, nombreux enregistrements, etc.

3.4.3 Formation continue

Un autre besoin concerne la formation continue. Il en a été question à plusieurs reprises sur le forum de l'A.F.I.L.S. Quelques regroupements ont été organisés, notamment à Paris et Toulouse, sur des sujets comme l'interprétation en santé mentale. Il pourrait être intéressant que l'Université propose ce type de formations, destinées aux interprètes en exercice. Ces formations seraient donc adaptées à la disponibilité des professionnels, par exemple une semaine intensive durant les vacances scolaires, ou des regroupements le week-end une fois par mois. Les sujets abordés pourraient concerner par exemple :

- des exercices de perfectionnement en interprétation, notamment quant au maniement de l'iconicité
- une formation sur les techniques pouvant faciliter l'interprétation, notamment le maniement des schémas et diagrammes (iconicité diagrammatique)
- une information sur l'évolution du monde des sourds (législation, institutions, financements, etc.)
- une présentation des recherches linguistiques sur la langue des signes
- un travail avec des professionnels sourds et/ou entendants compétents sur des domaines de spécialité (médecine, droit, informatique...)
- un travail sur des formes particulières d'expression en langue des signes (langue des signes internationale, poésie, théâtre...)
- des temps d'échanges entre interprètes sur les difficultés rencontrées (déontologiques, d'organisation, de gestion des services...)
- des rencontres avec des sourds ou entendants marquant l'actualité du monde des sourds (responsables associatifs, politiques, artistes...)

- des informations sur les sujets d'actualité (implants, dépistage néonatal, intégration scolaire...)

3.4.5 Qualité

Lederer (2001 : 225) note que les étudiants devront travailler leur expression « qui devra commencer par être juste puis être correcte et enfin élégante ». Le premier stade vise la correspondance exacte avec le discours original ; le deuxième la formulation de cette correspondance dans une forme acceptable ; et le troisième un travail supplémentaire sur la forme de cette formulation.

Concernant la qualité de traduction d'étudiants interprètes (mais pas seulement des étudiants), il est ainsi possible de distinguer trois niveaux d'évaluation :

- 1. la 'justesse' de la traduction : la fidélité au sens du message original
- 2. la 'finesse' de la traduction : l'adaptation au style d'expression des locuteurs, à la situation, aux niveaux de langue, etc.
- 3. la 'beauté' de la traduction : la capacité à trouver immédiatement l'image ou l'expression qui reflètera le plus adéquatement possible ce qui a été énoncé dans l'autre langue

Le premier niveau est bien entendu le niveau minimum requis pour réussir un examen d'interprète. Le deuxième niveau, pour des étudiants interprètes, est souvent considéré comme un 'plus' lors des examens. Le troisième niveau est souvent perçu comme l'apanage d'interprètes expérimentés. Nous pensons toutefois que la réalité est un peu plus complexe que cela : une traduction 'belle', une image, une équivalence particulièrement bien choisie, peut permettre une traduction plus juste, plus fidèle.

Concernant la langue des signes, nous pensons que cette différence entre une traduction 'simplement' bonne et une traduction 'très' bonne, cette différence entre une traduction réalisée par un interprète débutant et celle réalisée par les 'meilleurs' interprètes expérimentés, concerne principalement, voire exclusivement, le maniement de l'iconicité. Vers le français, une des principales difficultés concerne la capacité à trouver rapidement des mots ou expressions permettant de formuler, retranscrire toute la richesse, tout le foisonnement de l'image dépeinte en signes dans l'espace de signation. Or cela peut être un véritable défi : il est possible en quelques signes de planter un décor, dépeindre quelques personnages, voire toute une situation, ce qui nécessite de longues et multiples phrases dans une langue vocale. A l'inverse, vers la langue des signes, le plus difficile — et ce qui permet aux locuteurs sourds d'apprécier la qualité des traductions — est la capacité à passer d'une succession de mots et de phrases non pas à une simple succession de signes, mais à tout un tableau spatialisé, toute une scène avec ses avant-plans et arrière-plans, ses rapports et distances, ses décors et personnages.

Or il serait faux de croire que cela ne concerne que quelques traductions : les traductions de récits ou de contes. Ce passage d'un texte purement 'linéaire' à un tableau en trois dimensions peut concerner tout type de traductions, que ce soit un cours de physique, d'histoire ou d'informatique, une interprétation dans le milieu médical ou institutionnel, une traduction au tribunal, etc. Nous avons par exemple demandé aux étudiants, en exercice d'interprétation à l'Université Lille III, de traduire des extraits de la loi du 11 février 2005. En 'première intention', en interprétation directe, tous les étudiants ont produit une traduction de type 'linéaire', une suite de signes, sans placements particuliers. Nous leur avons ensuite demandé de reprendre les extraits en question, et d'en réaliser une présentation sous forme dessinée, schématique, présentant



visuellement les différentes entités dont il était question et leurs rapports. Puis nous leur avons demandé de signer ces schémas. Immédiatement, les traductions signées étaient nettement plus claires. Ainsi tout texte, même le plus ardu ou celui qui peut sembler le plus rétif à une ‘bonne’ traduction, s’il passe par la fourche caudine d’une représentation visuelle, peut donner lieu à une traduction claire, précise, concise. Et ce ‘mécanisme’ consiste en une maîtrise de ce que l’on nomme la pensée visuelle.

4. Sémiotique visuelle

A la suite de Seleskovitch et Lederer, plusieurs auteurs notent l’importance du recours à l’image pour des interprètes : « Dans la phase initiale de la formation, on a intérêt à recourir le plus souvent possible à la représentation de l’information sous forme d’images. Celles-ci, en effet, aident les étudiants à décrocher des mots de l’original en les mettant sur la voie de la représentation mentale, qui, elle, facilite la réexpression, en favorisant la déverbalisation et en faisant écran à la langue de départ. » (Déjean Le Féal 1993 : 166) De même, B. Kremer (2005 : 792) insiste sur l’importance de l’image mentale pour la formation des interprètes : « Le but n’est pas réellement de vouloir à tout prix assortir chaque mot, chaque formulation, chaque phrase, d’un équivalent susceptible d’être peint ou dessiné. Il est plutôt, par ce biais assez parlant pour l’imagination, de donner libre cours à la liberté de chacun face à ce qu’il entend et comprend, car cette liberté de tourner autour du sens est aussi le premier pas vers la liberté de trouver, dans la langue cible, une formulation appropriée et échappant à l’influence de la langue source . » Concernant les interprètes en langue des signes, le recours à l’image va plus loin, puisqu’il ne s’agit pas seulement d’aider les étudiants à déverbaliser, mais également de leur permettre d’appréhender plus facilement une pensée visuelle.

4.1 Buts

C. Cuxac a développé, pour la langue des signes, les recherches sur l’iconicité et ses différentes manifestations lexicales, syntaxiques et discursives. Le concept d’iconicité a été repris par la communauté des sourds, qui y voit souvent une des particularités de leur langue et de leur culture. A la question : « Qu’est-ce qui t’as paru le plus intéressant dans la formation des ILS ? », Victor Abbou répond : « C’est de les faire travailler sur l’iconicité et les expressions faciales. Si on représente la qualité de langue des ILS sur une ligne qui irait de zéro à 100, zéro étant de la LSF d’entendant et 100 celle des sourds, je dirais que rares sont les interprètes qui signent à 100 % comme les sourds. S’ils sont entre 70 et 80 %, ça me va. Et c’est l’utilisation de l’iconicité qui fait la différence. C’est très difficile pour les entendants et j’ai adoré travailler à les faire progresser vers cet objectif. J’ai réussi avec certains, moins avec d’autres, je le regrette, mais c’est ainsi. » (2007 : 24)

Cependant, l’iconicité n’est pas un *deus ex machina* : elle provient du mode visuo-gestuel propre aux langues des signes. Ce mode d’appréhension entraîne diverses particularités quant au traitement de l’information et à sa restitution. Un certain nombre de ces particularités se retrouvent dans d’autres formes d’expression visuelle, comme le dessin, les bandes dessinées ou le cinéma. Il peut donc être intéressant pour des étudiants interprètes d’analyser ces différentes formes d’expression, afin d’y trouver des outils utiles pour leur formation et leur pratique professionnelle.

La sémiotique visuelle fait l’objet de nombreuses recherches. Nous ne rentrerons pas ici dans les détails de ces recherches, menées notamment dans le cadre des sciences

cognitives¹³. Prenons seulement un exemple. L'iconicité diagrammatique est un thème récurrent des recherches sur la langue des signes. C. Cuxac note que l'important dans ce type d'iconicité est le passage d'un support ou d'un univers à un autre c'est-à-dire le phénomène appelé par Lakoff « réécriture » dans un domaine cible. Par exemple si suite à un changement de support une portion d'espace représente la chaleur alors la quantité de chaleur est plus importante si la quantité d'espace occupé l'est aussi, comme on peut le voir sur les histogrammes des températures mensuelles (prototype de l'iconicité diagrammatique)¹⁴. Or l'iconicité diagrammatique n'est pas propre aux langues des signes. Et l'apport des recherches menées dans ce domaine peut permettre aux étudiants de prendre du recul sur leur utilisation de ce type d'iconicité dans leurs traductions. Celles-ci pourront alors être plus visuelles, plus claires.

4.2 Logique de pensée

L'expression des langues vocales est contrainte par le débit de la voix, et donc un déroulement linéaire. Une expression visuelle a davantage de possibilités. En langue des signes, il est par exemple possible, dans un même geste, de signifier un personnage par la main droite, un autre par la main gauche, et un troisième par le visage, les trois menant une action simultanément¹⁵. Cette faculté d'utiliser les trois dimensions de l'espace et la simultanéité présente des caractéristiques que l'on retrouve dans d'autres formes d'expression visuelle.

Une pensée visuelle a des contraintes particulières, comme la nécessité de présenter un actant avant l'action qu'il effectue, une situation avant l'expression des actants qui y évoluent, un support avant l'objet qu'il supporte, etc. Il est connu qu'en langue des signes, on ne dit pas : « le verre qui est sur la table », mais « la table, le verre posé dessus ». Signer « le verre » en premier poserait problème : on ne saurait pas où le placer dans l'espace de signation. Au contraire, signer d'abord « la table » permet de garder la main dominée en transfert situationnel, et de clairement poser ainsi les objets les uns par rapport aux autres. Les ordres comme localisant-localisé, tout-partie, etc. sont souvent décrits¹⁶. Il est possible, pour des motifs énonciatifs particuliers, de suivre d'autres ordres, mais ce seront des ordres marqués, nécessitant par exemple des pointages supplémentaires.

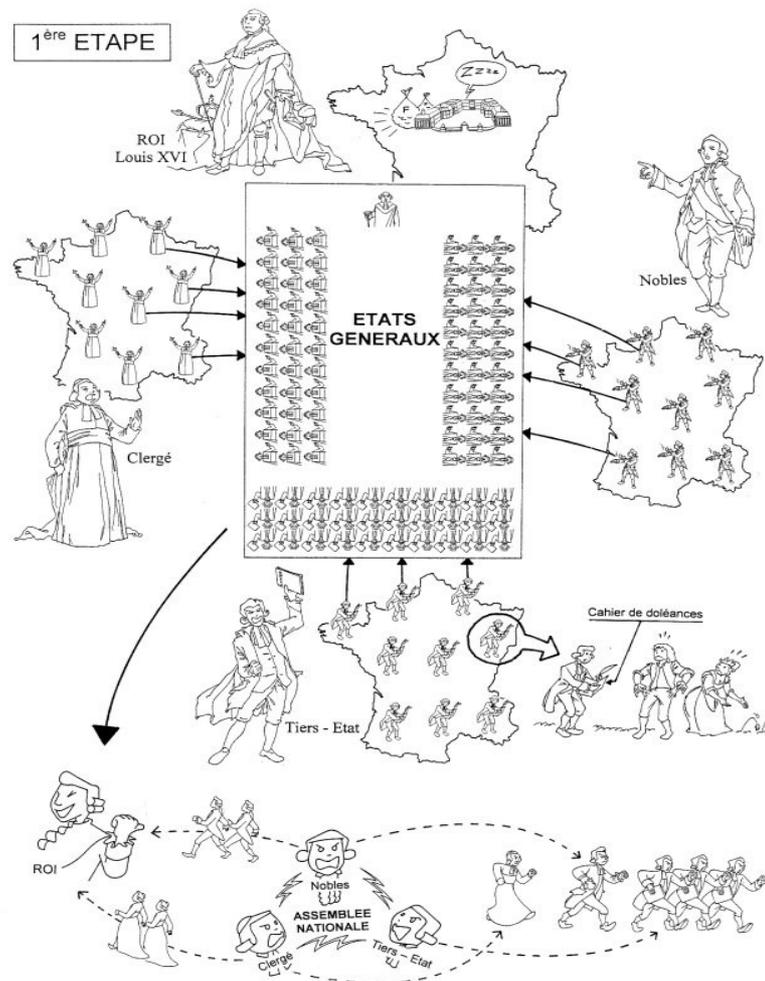
Un exemple : la présentation des Etats généraux (cis.gouv.fr).

¹³ Voir : Guitteny P., *L'iconicité pour un interprète en langue des signes*, Mémoire de D.F.S.S.U., Université Paris 8, 2004.

¹⁴ C. Cuxac, « Typologie de l'iconicité », *Colloque Aflico*, Lille, 2007.

¹⁵ Guitteny P., *Le passif en langue des signes*, Thèse de doctorat, Université Bordeaux 3, 2006, p. 234.

¹⁶ Cuxac C., *La langue des signes française*, Paris, Ophrys, 2000, p. 179 s.



En langue des signes, l'ordre des signes est soumis aux exigences de la spatialisation. « En conclusion, il ressort de cette enquête que c'est bien la spatialisation qui fonde la structure du schéma actanciel [...]»¹⁷ ». Le schéma ci-dessus montre deux parties : dans une première partie, l'assemblée des Etats généraux est posée au centre, dans une taille relativement grande, ce qui en fait le sujet principal du schéma. Cette assemblée est détaillée dans ses différentes composantes, par des dessins secondaires, reliés à l'emplacement de l'assemblée par des flèches. Puis, dans la dernière ligne, est signifiée l'action de cette assemblée (en l'occurrence les conflits qui y ont surgi). L'ordre logique d'une pensée visuelle consiste à tracer d'abord un tableau de la situation avant d'aborder les événements, là où un texte pourrait directement commencer par : « Les conflits des Etats généraux ont opposé... ». Une traduction mot-à-mot du texte correspondant à ce schéma n'aurait pas le recul suffisant pour prévoir d'installer au centre de l'espace de signation la forme de cette assemblée, d'en spécifier les composantes par des commentaires signés sur les différents côtés de l'emplacement de l'assemblée, avant d'exprimer l'action en question. Le schéma permet de mieux percevoir cette logique de présentation.

¹⁷ Cuxac C., *La langue des signes française*, Paris, Ophrys, 2000, p. 208.

4.2.1 Caractéristiques

On retrouve dans ce schéma les caractéristiques suivantes :

1. l'organisation générale : le thème est placé au centre, avec une taille plus importante
2. l'ordre de logique visuelle : on présente la situation et ses composantes avant l'action
3. l'ordre hiérarchique (le roi est placé en haut)
4. la symbolisation (la richesse et l'inaction du pouvoir royal symbolisés par un magot et le ronflement, les conflits signifiés par des éclairs, les membres de l'assemblée distingués par leurs habits et attitudes)
5. la présentation schématique visuelle (la représentativité est signifiée par la répartition des représentants sur l'ensemble de la France, la composition de l'assemblée est schématisée par la distinction des trois groupes de personnages et la place du roi)
6. les 'incohérences' d'une présentation visuelle (il n'est pas gênant de placer dans l'espace plusieurs dessins de la France)
7. les outils d'expression visuelle (le zoom placé sur un membre du Tiers-Etat qui reçoit les doléances)
8. le déroulement temporel (les flèches en pointillé)
9. des traits d'humour (le roi se moquant des conflits)
10. le recours au lexique pour dénommer les entités

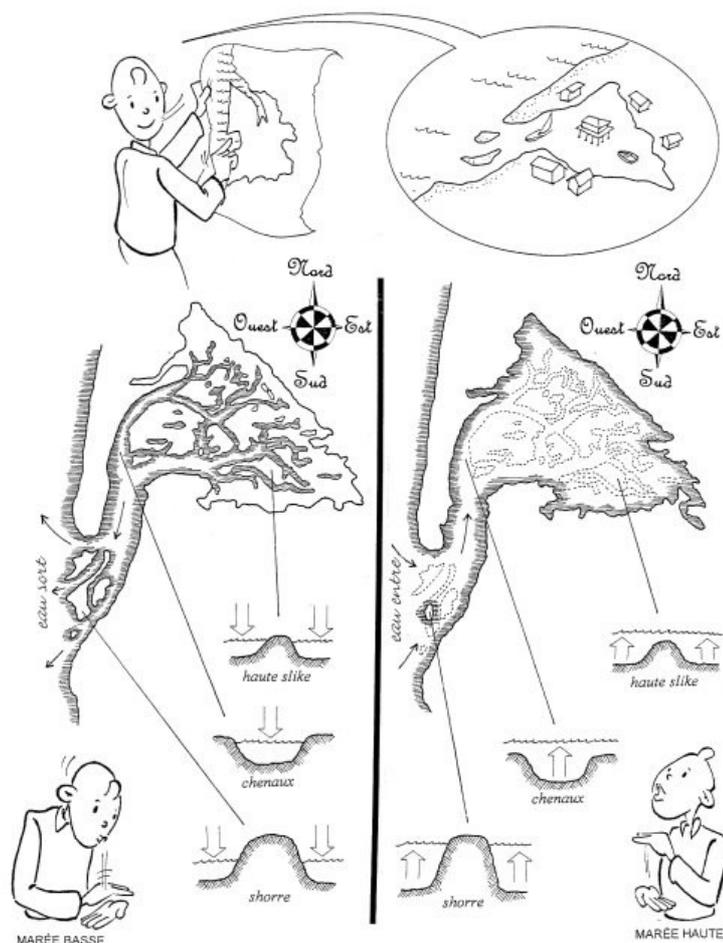
4.2.2 Espace de signation

Bien sûr, outre les questions de logique de pensée, un schéma permet de définir des emplacements correspondant à ceux utilisés en langue des signes dans l'espace de signation. Dans le schéma du Bassin d'Arcachon, le propos oppose la situation du Bassin à marée haute et à marée basse. Le schéma divise nettement l'espace en deux parties, de même qu'un énoncé signé bien construit diviserait l'espace de signation en opposant clairement les deux situations par des emplacements distincts, à droite et à gauche.

Ce dessin présente également la schématisation des divers phénomènes en question : haute slike, chenaux, shorre, termes qui pourraient être difficiles à signer si on suit seulement leur définition dans un dictionnaire, et qui deviennent facilement traduisibles lorsque l'on regarde leur représentation dessinée.



Le Bassin d'Arcahon



Un dessin, comme celui de l'oreille (5.3), permet de visualiser les emplacements qui seraient utilisés pour une traduction d'un texte présentant l'anatomie de l'oreille : on placerait sur un côté de l'espace de signation le pavillon (configuration 2 plié, selon la nomenclature d'I.V.T.), cette configuration serait maintenue par la main dominée tandis que la main dominante tracerait le conduit auditif menant au tympan,... jusqu'au nerf auditif, placé de l'autre côté de l'espace de signation.

4.2.3 Ordre du discours

Un schéma peut ainsi aider à élaborer un discours signé. En premier lieu, il permet de construire l'espace de signation : définir les emplacements, les relations hiérarchiques et temporelles, les éléments principaux et secondaires. En deuxième lieu, il peut permettre de définir un ordre du discours signé : les éléments devant être signés en premier, ceux qui sont liés à un autre élément et devant donc être signés après ceux-ci. En troisième lieu, il peut faciliter la prise de décision quant à la forme du discours choisie : transfert personnel, transfert situationnel, etc.

Pour reprendre le schéma des Etats généraux, une traduction en langue des signes pourrait suivre le déroulement suivant :

- placement de l'assemblée, au centre de l'espace de signation (par exemple deux mains en C, paume vers le bas, traçant un U horizontal)

- placement du roi devant l'assemblée (signe standard + proforme placée)
- le commentaire par rapport au pouvoir royal (magot + sommeil) peut être signé là, ou après la description des composantes de l'assemblée
- description de la première composante de l'assemblée : reprise de la configuration et de l'emplacement d'un des côtés du U, désignation par un signe standard (par exemple le clergé), et désignation de la représentativité (par exemple le signe France, suivi du verbe 'venir' répété à plusieurs reprises depuis différents emplacements de la localisation de la France)
- de même pour la noblesse
- de même pour le Tiers-Etat, avec ajout d'un commentaire : le recueil des doléances
- puis expression des conflits, chaque composante repartant de son côté, sous l'oeil amusé du roi.

Les transferts personnels pourraient être utilisés pour le représentant du Tiers-Etat recueillant les doléances et l'attitude royale de la dernière ligne, car dans ces deux cas, l'attitude des actants est particulière et signifiante.

4.3 Remarques

Ces processus de déverbalisation et réexpression dans la langue-cible peuvent poser la question de la fidélité de la traduction : celle-ci ne doit-elle pas suivre au plus près les termes et ordres du discours original ? Il s'agit là d'une vieille question parmi les interprètes, question qui a reçu depuis longtemps une réponse claire : une trop grande 'fidélité', une traduction trop adossée à l'expression de la langue d'origine aboutit à des traductions de mauvaise qualité, des traductions qui ne font pas correctement passer dans la langue-cible le vouloir-dire du locuteur. Amparo Hurtado-Albir définit ainsi la fidélité par rapport à trois éléments : le vouloir-dire de l'auteur qu'il faut bien sûr respecter, la langue d'arrivée qui dispose de ses propres structures pour exprimer telle ou telle signification et le lecteur qui doit percevoir le vouloir-dire de l'auteur. « Ce triple rapport de fidélité au vouloir-dire de l'auteur, à la langue d'arrivée et au destinataire de la traduction est indissociable. Si l'on ne reste fidèle qu'à un seul de ces paramètres et qu'on trahit les autres, on ne sera pas fidèle au sens¹⁸. »

La question de la fidélité est liée à celle de la neutralité. Selon Wilcox et Shaffer (2005 : 47), une totale neutralité est une illusion : l'interprète influence toujours la traduction. L'affirmation inverse est aussi fautive : la neutralité est impossible, l'interprète est omniscient et omnipotent – attitude paternaliste de ceux qui veulent parler à la place des locuteurs. Ce qui est recommandé est donc entre ces deux extrêmes, une neutralité active : « A third alternative is possible. Interpreters can become aware of their biases, aware of their power, and aware of their creative acts of meaning co-construction, and in so doing move towards an active and conscious neutrality. »

Plus généralement, le débat peut être porté entre linguistique et traduction. Certains linguistes, peu au fait des problèmes de traduction, ont imaginé qu'il suffisait de tracer des correspondances strictes entre termes ou expressions, en respectant la syntaxe de chaque langue, pour produire des traductions. De nombreux interprètes se sont élevés contre cette méconnaissance des processus de traduction, et les piètres résultats obtenus. D. Seleskovitch écrit ainsi : « Une chose est certaine en tout cas : les recherches sur l'intelligence artificielle comme les recherches menées à l'ESIT montrent que la

¹⁸ Hurtado-Albir Amparo, *La notion de fidélité en traduction*, Paris, Didier Erudition, 1990, p. 118.



linguistique et la traduction sont des domaines limitrophes mais non superposables et que la linguistique qui étudie les langues hors situation s'est engagée dans une impasse lorsqu'elle a tenté d'extrapoler à des situations de communication telles que la traduction, des observations faites sur des mots ou des phrases isolées. » (2001 :123) Cependant, l'auteur n'est pas pessimiste : « A partir du moment où cette erreur est comprise, tous les espoirs sont permis. » (*Ibid.*) En ce qui concerne la langue des signes, notamment, ne pas traduire directement terme à terme, mais passer par une étape de déverbalisation, et plus précisément de représentation visuelle (dessinée, schématique, diagrammatique...) peut être un gage de meilleure qualité de traduction. Pour cela, des exercices appropriés peuvent aider les étudiants...



5. Exercices

Les formations d'interprètes se doivent donc de proposer le maximum d'exercices variés, afin de préparer au mieux les étudiants. Ces exercices devront détailler les différentes compétences mises en jeu dans l'acte d'interprétation.

Ces exercices pourront s'appuyer sur la pensée visuelle et toutes les formes que celle-ci peut prendre : dessins, schémas, bandes dessinées, story-board, etc.

5.1 DESSINER UN CONCEPT

Il est possible de représenter visuellement des termes ou concepts. Par exemple, Laurent Verlaine¹ a représenté le terme 'acouphène' par le dessin :



Les sons que l'on entend, par le dérèglement de l'oreille interne, sont ici représentés par une courbe de type audiométrique placée à l'intérieur de la tête. La souffrance que provoquent les acouphènes est signifiée par l'attitude et le visage du personnage. Ce dessin mêle un aspect figuratif et un aspect symbolique.

Le fait de représenter visuellement un terme ou concept peut être un bon entraînement : il s'agit de prendre l'habitude de chercher une image face à un terme dont le signe n'existe pas, ou n'est pas connu. De nombreux termes ou concepts pourront être proposés pour cet exercice, concepts généraux, de spécialité, juridiques, politiques, philosophiques, etc.

Comme préparation à cet exercice, il est possible de reprendre un exercice classique des formations en langue des signes : chercher, par rapport à un objet, une image, une personne, un trait visuel significatif qui permettra de reconnaître cette entité parmi toutes celles qui l'entourent. Cet exercice peut ensuite être appliqué à un mot ou à une définition. On pourra ensuite proposer aux étudiants des termes techniques qu'il est possible de trouver en situation d'interprétation (par exemple en informatique, dans les domaines judiciaires ou médicaux), leur demander d'en chercher la définition, d'en proposer une paraphrase, puis de chercher le ou les traits significatifs permettant de faire comprendre ce terme. Ces traits significatifs seront présentés sous forme visuelle, comme dans le dessin ci-dessus, puis signés.

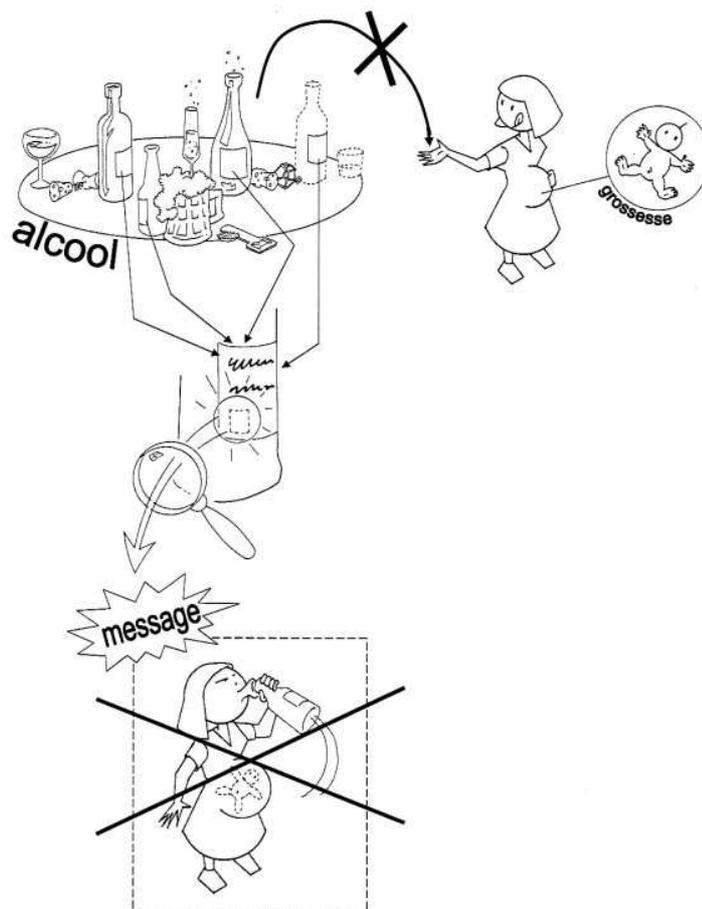
¹ Beaucoup de dessins de ce mémoire proviennent du Centre d'information sur la surdité d'Aquitaine (www.cis.gouv.fr) (avec l'aimable autorisation du C.I.S. d'Aquitaine).

Cet exercice pourra être travaillé en groupes, ou proposé d'abord en travail individuel, afin de confronter ensuite les traits retenus par chaque étudiant pour tel ou tel terme.

5.2 RÉALISER UN DESSIN COMPLEXE

Ces représentations dessinées peuvent se combiner pour former des énoncés dessinés plus complexes. Par exemple, l'article 5 de la loi 2005-102 du 11/02/2005 proclame : « Toutes les unités de conditionnement des boissons alcoolisées portent, dans les conditions fixées par arrêté du ministre chargé de la santé, un message à caractère sanitaire préconisant l'absence de consommation d'alcool par les femmes enceintes. » Cet article a été ainsi représenté sur le site du C.I.S. par le dessin ci-dessous.

'Toutes les unités de conditionnement des boissons alcoolisées' est ici représenté par un éventail de diverses formes de bouteilles d'alcool. Le fait que ces unités de conditionnement portent un message est représenté par la vignette insérée en bas de l'étiquette de la bouteille. Le message préconisant l'absence de consommation d'alcool par les femmes enceintes est représenté par un dessin à part : une femme dont le ventre arrondi montre en transparence un dessin schématisé de bébé, cette femme portant une bouteille à sa bouche, et l'ensemble de ce dessin étant barré par une croix.



L'aspect figuratif est prédominant : on y retrouve par exemple certaines caractéristiques d'une représentation visuelle, comme la désignation d'un hyperonyme par un ensemble d'hyponymes (diverses formes de bouteilles), ou le placement d'une vignette sur l'étiquette de la bouteille. Le texte original parle de 'message' sans en indiquer la forme. Une représentation visuelle a besoin 'd'incarner' ce message dans une forme particulière, même si celle-ci est générique et ne ressemblera peut-être pas à la forme réelle. Ceci est cependant précisé par une information textuelle.



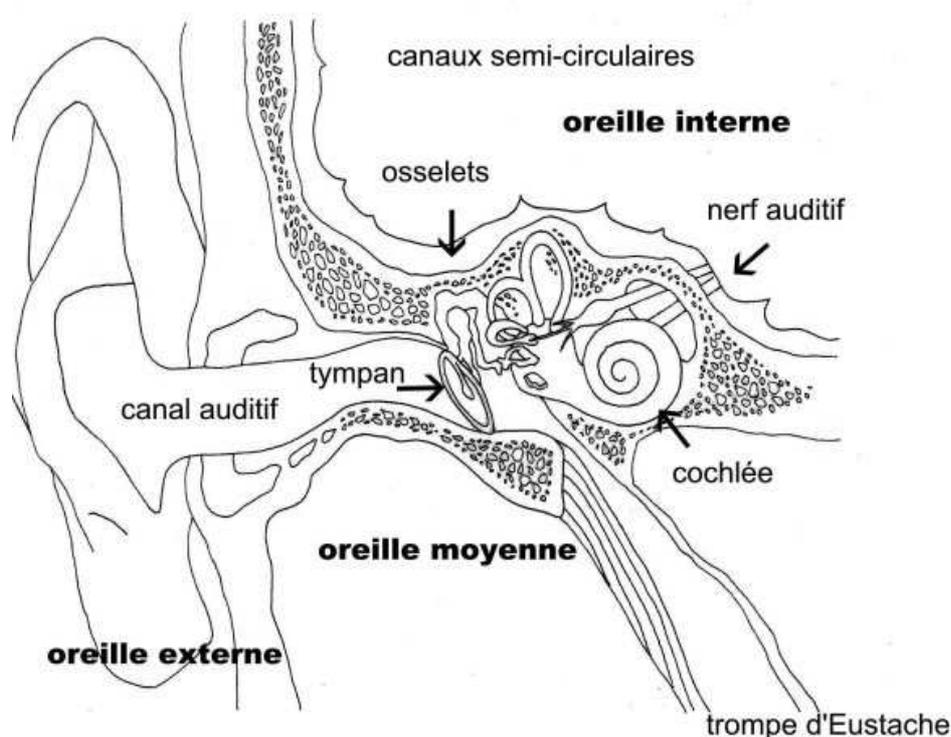
Un autre élément typiquement visuel, que l'on retrouve au cinéma comme dans l'expression en langue des signes est la loupe — on peut parler d'effet de zoom (Marie-Anne Sallandre propose une analyse en TP loupe¹).

De nombreux textes pourront servir à cet exercice, comme les articles de la loi du 11 février 2005 (permettant en même temps de familiariser les étudiants avec le texte de cette loi).

Le but de cet exercice n'est pas artistique : peu importe que les dessins des étudiants n'aient pas une qualité graphique optimum, et il faudra peut-être les 'décomplexer' par rapport à cela. Le but est que les étudiants s'entraînent à l'expression visuelle : représenter par un dessin un texte plus ou moins complexe.

5.3 SIGNER UN DESSIN

Les dessins sont aussi souvent utilisés dans le cadre scientifique, avec la caractéristique d'une forte maîtrise des traits, formes et symboles : il doit clairement s'agir de reconstructions. Concernant l'oreille, cela peut donner :



Un dessin, comme celui de l'oreille, permet de visualiser les emplacements qui seraient utilisés pour une traduction d'un texte présentant l'anatomie de l'oreille. Les étudiants pourront s'exercer à signer ces représentations, en faisant particulièrement attention aux emplacements.

De nombreux ouvrages de médecine par exemple comportent des dessins adaptés à ce genre d'exercices. Il sera intéressant de multiplier ces exercices, par exemple en donnant un dessin à signer à un étudiant, et demandant aux autres de dessiner ce qu'ils auront compris ; puis en comparant le dessin original et ceux des étudiants, afin qu'ils voient ce qui a été exprimé clairement ou non.

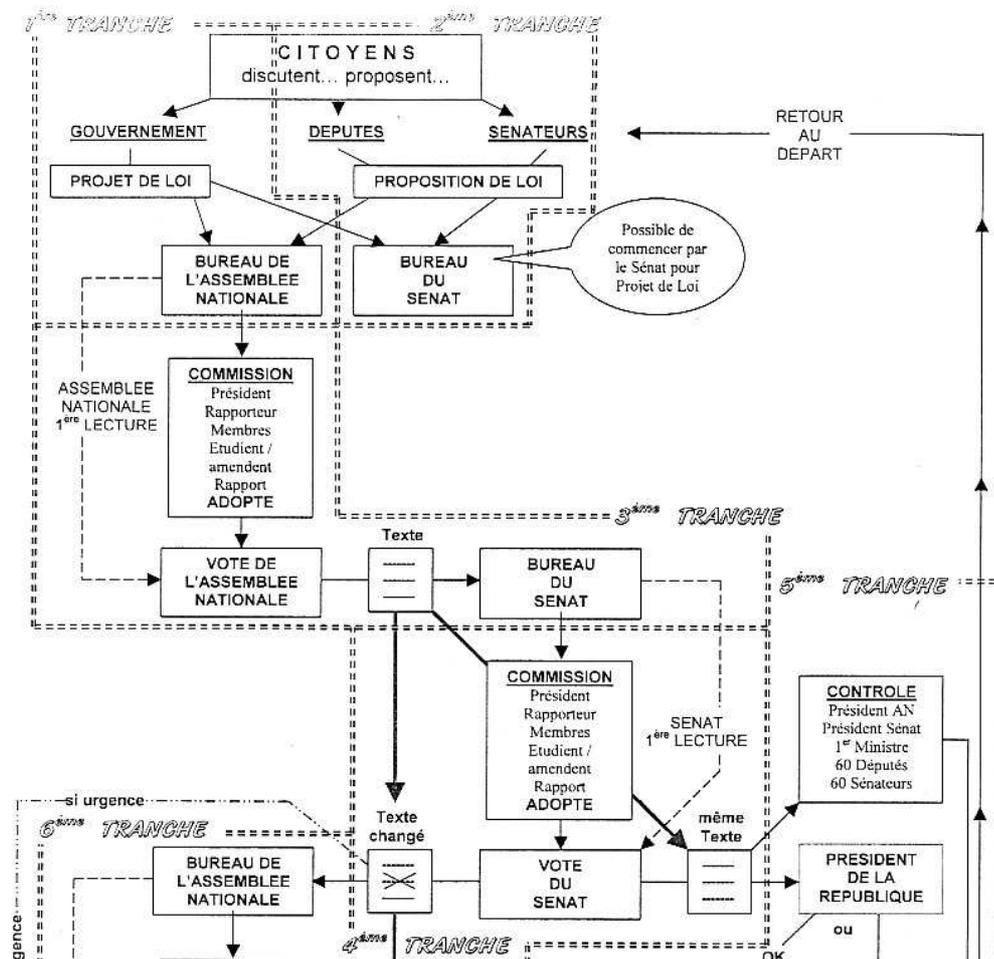
1. Sallandre M.-A., Les unités du discours en langue des signes française, Thèse de doctorat, Université Paris 8, 2003.

5.4 RÉALISER UN SCHÉMA SIMPLE

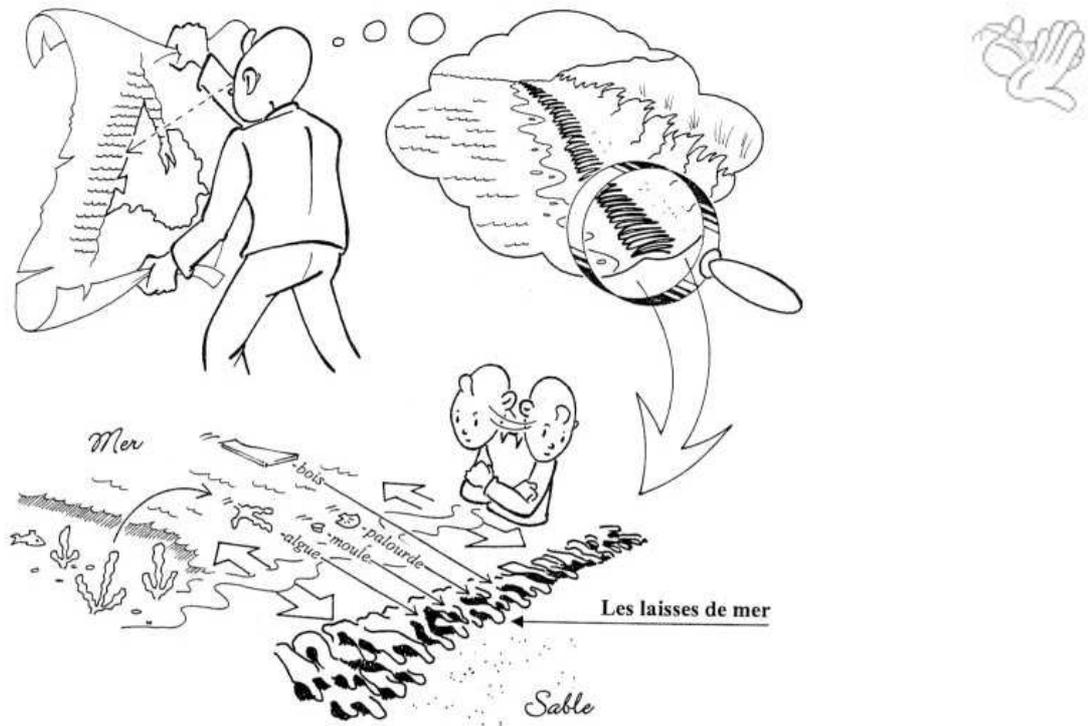
Il existe diverses définitions du schéma : « Représentation figurée, simplifiée et fonctionnelle, souvent symbolique, d'un objet, d'un mouvement, d'un processus, de réalités non perceptibles, de relations » (Petit Robert) ; « Système non linéaire, c'est-à-dire à 2 dimensions, de présentation ou de représentation visuelle d'une réalité concrète ou abstraite » (Linda Williams) ; « Image, visuelle ou autre (les images mentales), idéalisée et simplifiée, singulière et concrète, représentant les traits essentiels d'un objet, d'un mouvement, d'un processus, et en facilitant la compréhension, ou figurant pour l'imagination des concepts universels et abstraits » (*Vocabulaire de la philosophie et des Sciences humaines*, Armand Colin).

Pour Michel Adam¹, « Le schéma est une forme expressive, un langage à deux dimensions, une représentation visuelle de type fonctionnel, qui se tient à mi-chemin entre l'image et le texte, entre la reproduction du réel à l'identique (quand c'est possible) et ce que les mots tentent d'en dire [...] L'utilisation de deux des dimensions de l'espace dévoile des éléments et notamment des relations que l'écriture peut nommer mais qu'elle ne peut montrer. » (1999, 18)

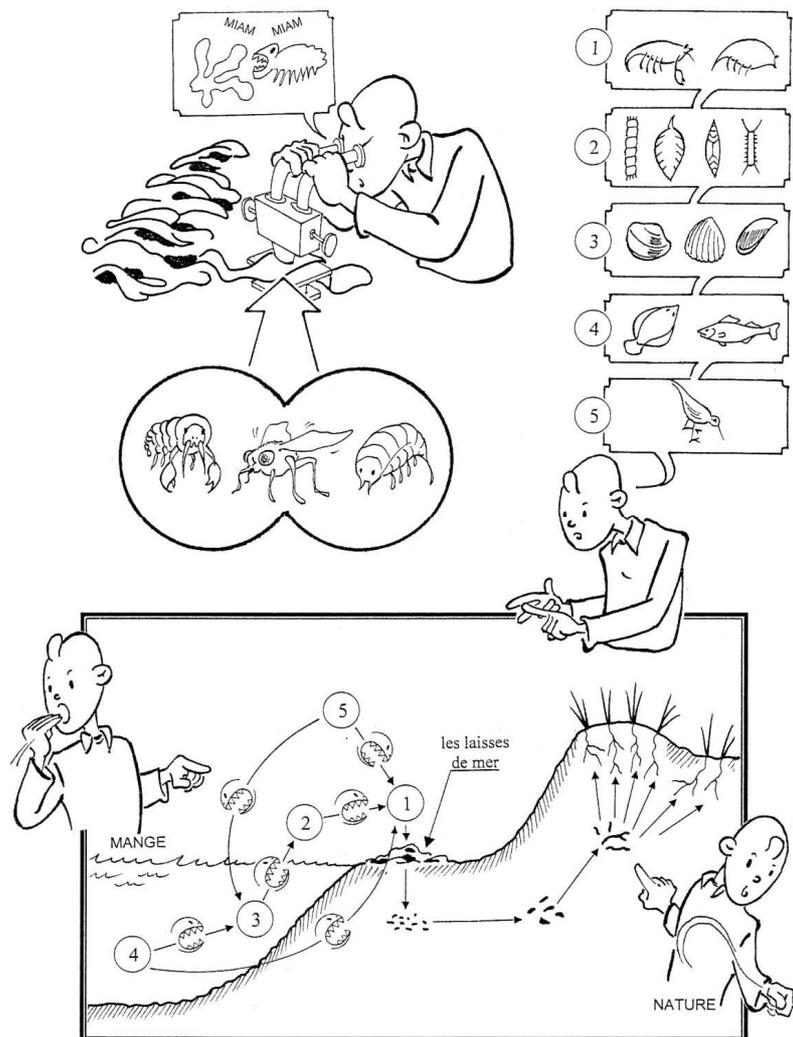
Adam distingue quatre types de schémas : les schémas textuels (« mise en deux dimensions de l'écriture dans l'espace de la page »), les schémas symboliques (« les phrases sont devenues des mots, voire des abréviations, des lettres, des initiales, ou des symboles graphiques précis »), les schémas figuratifs (« les schémas comportent toujours au moins un élément nettement figuratif, et quelques éléments textuels, des mots ou des symboles »), et les schémas narratifs, de type bandes dessinées (« c'est l'alliance d'un graphisme très évocateur et d'un texte très parlant »).



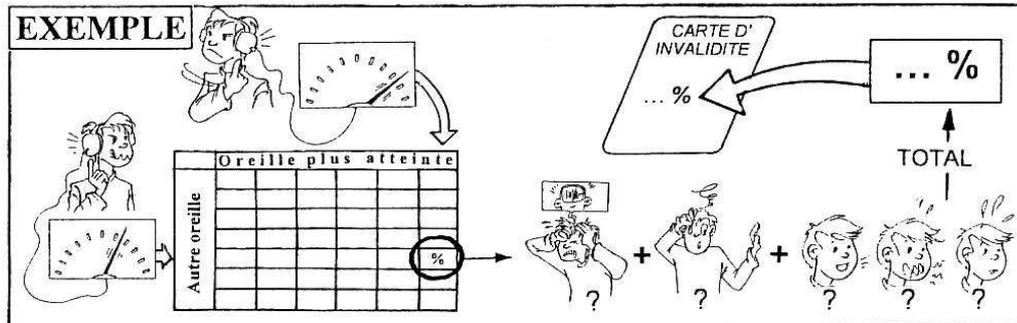
1. Adam M., *Les Schémas, un langage transdisciplinaire*, Paris, L'Harmattan, 1999.



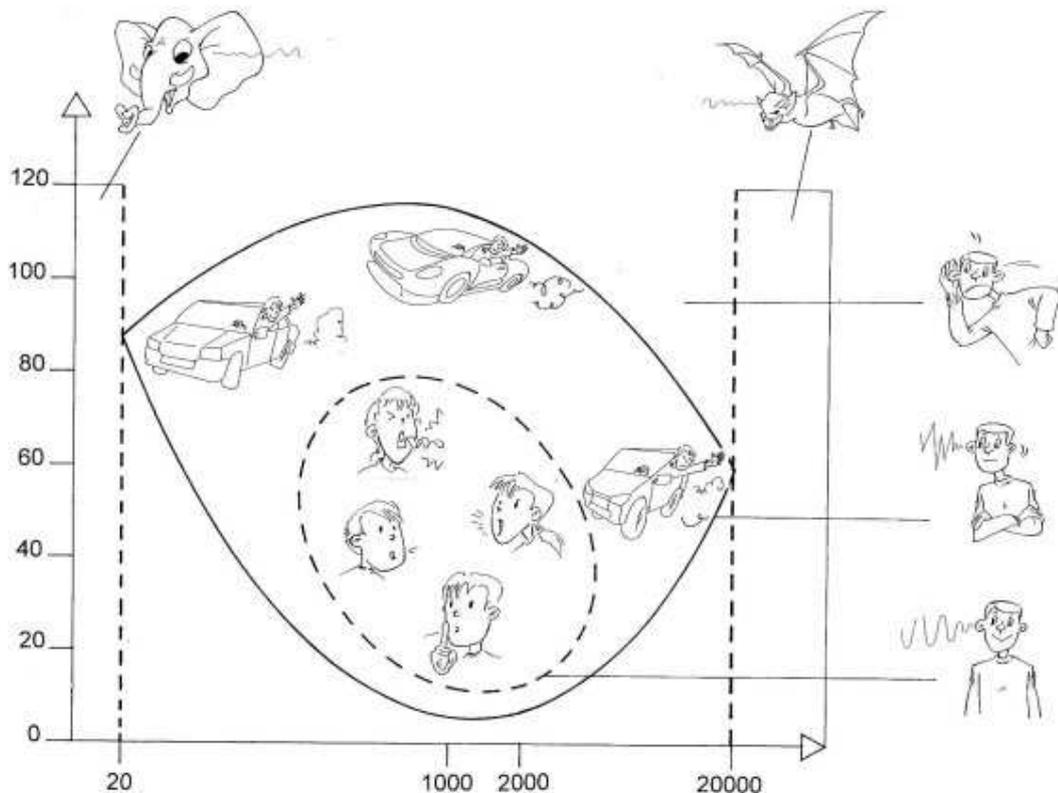
Les schémas peuvent être textuels, comme le schéma de la page précédente (extrait d'un schéma présentant le processus législatif), ou plus figuratifs (schéma sur les particularités du Bassin d'Arcachon).



Ils peuvent prendre la forme de tableaux, de hiérarchies, de processus, et mêler des éléments de différents types : dans le schéma suivant, on voit à gauche la représentation d'un audiogramme, puis la symbolisation de différents facteurs pouvant s'ajouter à la perte d'audition (acouphènes, vertiges, troubles de la parole), le tout donnant un pourcentage porté sur la carte d'invalidité.



Les schémas peuvent comprendre des informations textuelles, ne seraient-ce que des légendes, mais ceci n'est pas obligatoire : toutes les informations peuvent être présentées par des dessins ou symboles, comme dans la représentation d'un audiogramme, montrant les infrasons et les ultrasons, l'espace de l'audition humaine (à l'intérieur du trait plein), et l'espace de la parole (dans l'ovale en pointillés).



Dans un premier temps, on peut demander aux étudiants de réaliser des schémas simples, par exemple : réaliser des schémas textuels sur les différents tribunaux et les procédures judiciaires. Puis, demander progressivement des schémas plus complexes. Les thèmes peuvent porter sur des sujets liés à leur future activité professionnelle.



5.5 RÉALISER UN SCHÉMA CONCEPTUEL

Une deuxième étape, concernant les schémas, peut porter sur les schémas conceptuels. Par exemple, Claudia Brugman's propose un schéma visuellement explicite quant à la préposition *Over* (Hilferty, 2003 : 13¹) :

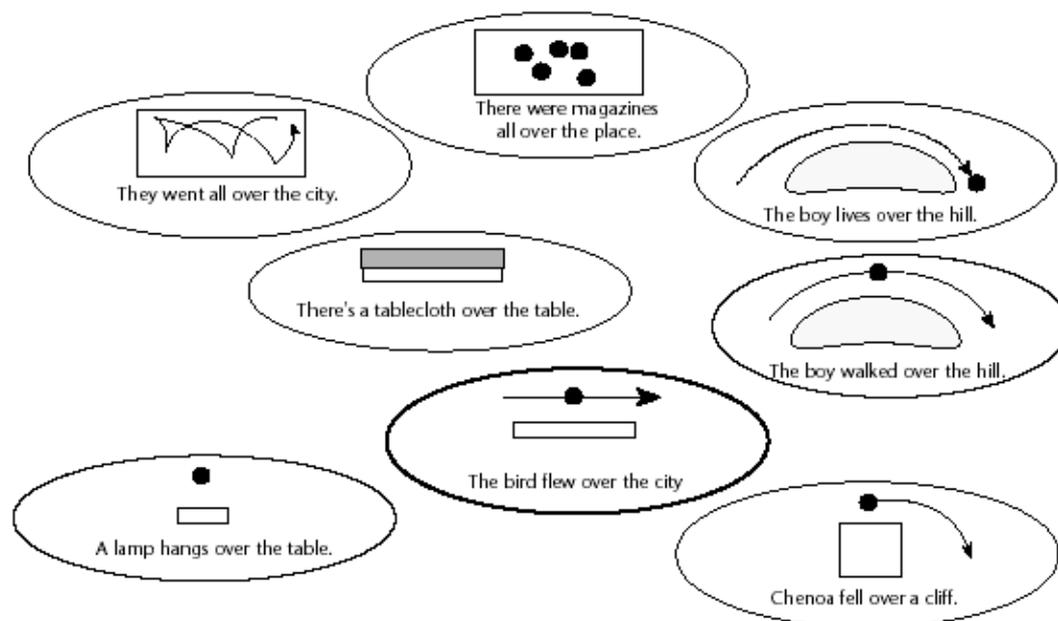


Figure 3: A fragment of *over's* network of senses

On peut ainsi représenter différents sens d'un mot, demander aux étudiants de signer ces différentes représentations, et leur faire prendre conscience que la tentation de beaucoup de débutants (un mot = un signe) est à proscrire.

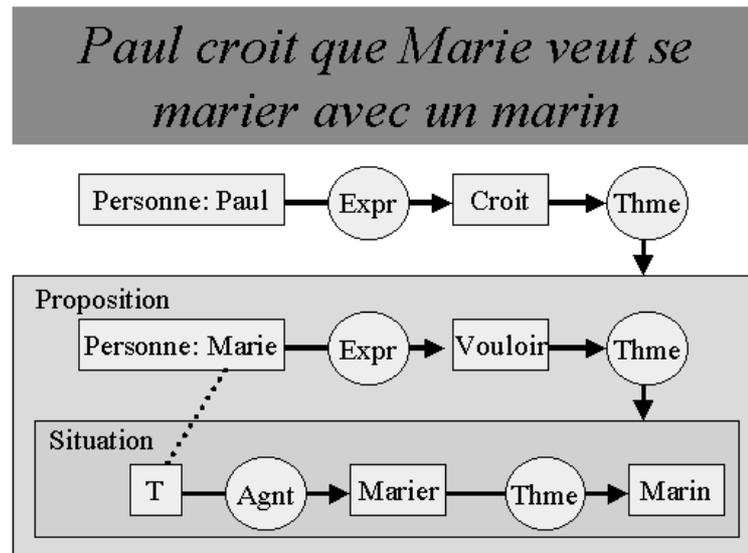
5.6 DÉCOMPOSER UNE PHRASE COMPLEXE

Développés par J.-F. Sowa², les graphes conceptuels sont un formalisme de représentation des connaissances fondé sur la logique. Un graphe conceptuel est un graphe biparti étiqueté par des noms de concepts et de relations. Les avantages de ces graphes sont multiples : ils permettent de représenter visuellement les relations logiques entre les mots, les propositions ou les phrases ; ils permettent de poser les relations entre expressions logiques et structures de langues naturelles ; ils peuvent recevoir l'appui d'un traitement informatique ; et enfin ils peuvent être applicables à n'importe quelle langue — y compris la langue des signes.

Ces graphes permettent de décomposer des énoncés complexes, et, pour des interprètes, de prendre du recul par rapport à la traduction de ces énoncés. Un des défauts des débutants est de se lancer immédiatement dans la traduction d'une phrase prononcée, sans prendre de recul suffisant, et donc sans s'apercevoir qu'une traduction commençant par une autre proposition de la phrase aurait permis une traduction plus claire.

¹ Brugman's C., MA thesis : 'Story of Over', 1981, citée par Hilferty J., *English Cognitive Linguistics*, 05 février 2003, <http://lingua.fil.ub.es/~hilferty/coglx-1.pdf>.

² Sowa J.-F., *Conceptual Structures : Information Processing in Mind and Machine*, Addison-Wesley, 1984 : <http://www.cs.uah.edu/~delugach/CG/>



Dans l'exemple ci-dessus, il est préférable de ne pas commencer la traduction par "Paul croit", mais par le fait que Marie veut se marier avec un marin, et de terminer la traduction par : « Paul croit ».

Ce processus de déconstruction de phrases n'est pas propre à la traduction français/langue des signes: Seleskovitch (2001: 193) note: « L'argumentation anglaise pourra être reprise dans le même ordre en français, par contre l'étudiant français qui interprète des discours allemands devra s'abstenir d'attaquer sa phrase par les mêmes mots que l'allemand, pour ne pas risquer d'entraîner son expression dans les méandres où le français se perdrait. L'imbrication des phrases allemandes ne pose aucun problème de compréhension à celui qui sait l'allemand, les structures emboîtées doivent par contre être scindées en français, sinon l'expression ne serait plus intelligible. »

De nombreuses phrases complexes pourront être proposées aux étudiants, afin qu'ils prennent l'habitude d'attendre d'avoir compris la structuration de la phrase, afin de déterminer par quelle proposition il vaut mieux entamer leur traduction.

Plusieurs exercices pourront être proposés sur ces bases :

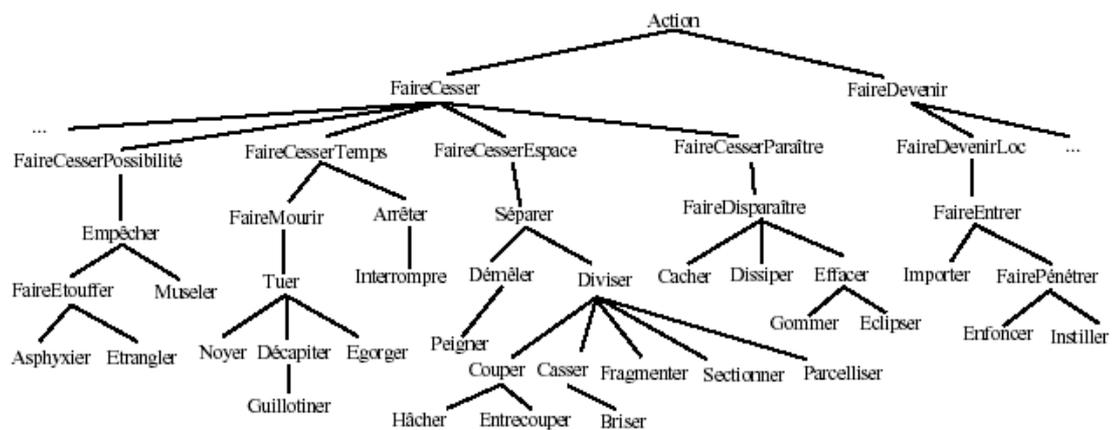
- proposer aux étudiants différentes phrases complexes
- filmer une traduction directe de ces phrases par les étudiants
- leur demander de décomposer ces phrases et d'en réaliser un graphe conceptuel
- filmer une nouvelle traduction de ces phrases après analyse
- comparer les différences entre les traductions effectuées avant et après analyse des phrases
- en tirer des conclusions sur la nécessité de prendre du recul par rapport aux énoncés à traduire, aux structurations de phrases en français et en LSF, au décalage dans la traduction



5.7 RÉALISER DES CARTES CONCEPTUELLES

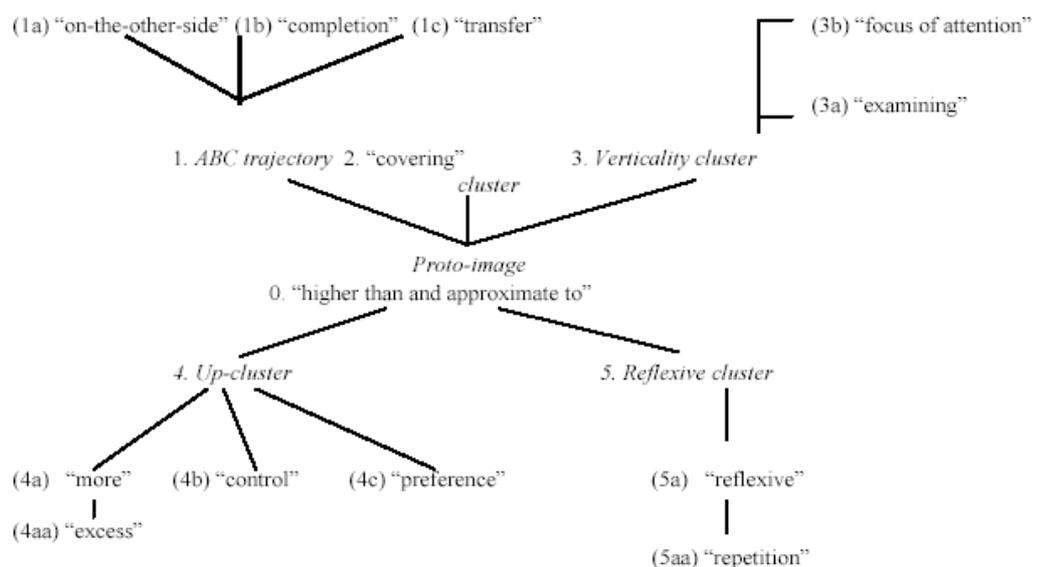
Les cartes conceptuelles sont, de manière générale, des représentations d'ensembles de concepts reliés sémantiquement : les concepts sont connectés par des lignes fléchées auxquelles sont souvent associées des verbes. Il existe différents modèles de conception de schémas conceptuels : modèle hiérarchique, modèle de réseaux sémantiques, modèle entité-relation, etc.

Les cartes conceptuelles peuvent permettre de représenter visuellement – et donc d'expliquer plus facilement et de retenir plus aisément – des paradigmes sémantiques. Par exemple, à propos du concept *Couper*, O. Ferret présente le schéma suivant (1998 : 138¹) :



Les recherches en linguistique cognitive, par exemple, développent ce genre de représentations. Ainsi, à propos de la préposition anglaise *over*, Dirven propose le schéma suivant (2001 : 42²) :

Figure 1. The semantic network for *over*



¹ FERRET O., *ANTHAPSI : un système d'analyse thématique et d'apprentissage de connaissances pragmatiques fondé sur l'amorçage*, Thèse de doctorat en informatique, Université de Paris-Sud, 1998.

² Dirven R., « The Metaphoric in Recent Cognitive Approaches to English Phrasal Verbs », 01/2001, site internet : metaphorik.de.

Il existe encore un grand nombre de développements de représentations cognitives, comme les 'cartes cognitives' proposées par Aissaoui, Genest & Loiseau¹. Ausubel² (1968) et Novak et Gowin³ (1984) notent que ces cartes conceptuelles permettent une meilleure organisation des connaissances, et incitent à leur utilisation dans le cadre des apprentissages. Les cartes conceptuelles ont aussi été mises en avant pour la compréhension des textes (Reader et Hammond 1994⁴), la recherche documentaire et l'extraction automatique d'information (Debourges *et al.* 2001)⁵, etc.

A propos de la traduction, Dancette & Halimi (2005 : 554-557⁶) écrivent : "En traduction, la carte conceptuelle peut être appliquée de façon avantageuse à deux niveaux : celui du texte à traduire et celui de la documentation d'appui. [...] La carte conceptuelle est un outil privilégié favorisant le processus de la traduction. Elle permet d'optimiser l'apprentissage des systèmes notionnels propres à un domaine de spécialité. Elle oriente la réflexion conceptuelle et permet de justifier les choix terminologiques et de mieux comprendre l'organicité textuelle exprimant les rapports entre notions ; enfin, elle facilite l'accumulation des connaissances et leur réutilisation à l'occasion d'autres traductions dans le domaine."

Il est ainsi intéressant, pour des interprètes en langue des signes notamment, de s'exercer à réaliser des cartes conceptuelles. Cet outil peut d'ailleurs être utilisé pour travailler différents sujets liés au travail de ces interprètes, comme dans les domaines juridiques ou médicaux. Par exemple, il est possible de leur demander de réaliser une carte conceptuelle de différents termes ou concepts, à commencer par ceux d'interprétation, surdité, langue des signes, etc.

Différents logiciels facilitent la conception de cartes conceptuelles : Map it !, Mind-Manager, Freemind, Mind Finder, MindChart, MyMap, MindGenius, etc. Le plus simple est d'utiliser un logiciel gratuit (licence GPL - GNU General Public License) : Freemind (http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Main_Page).

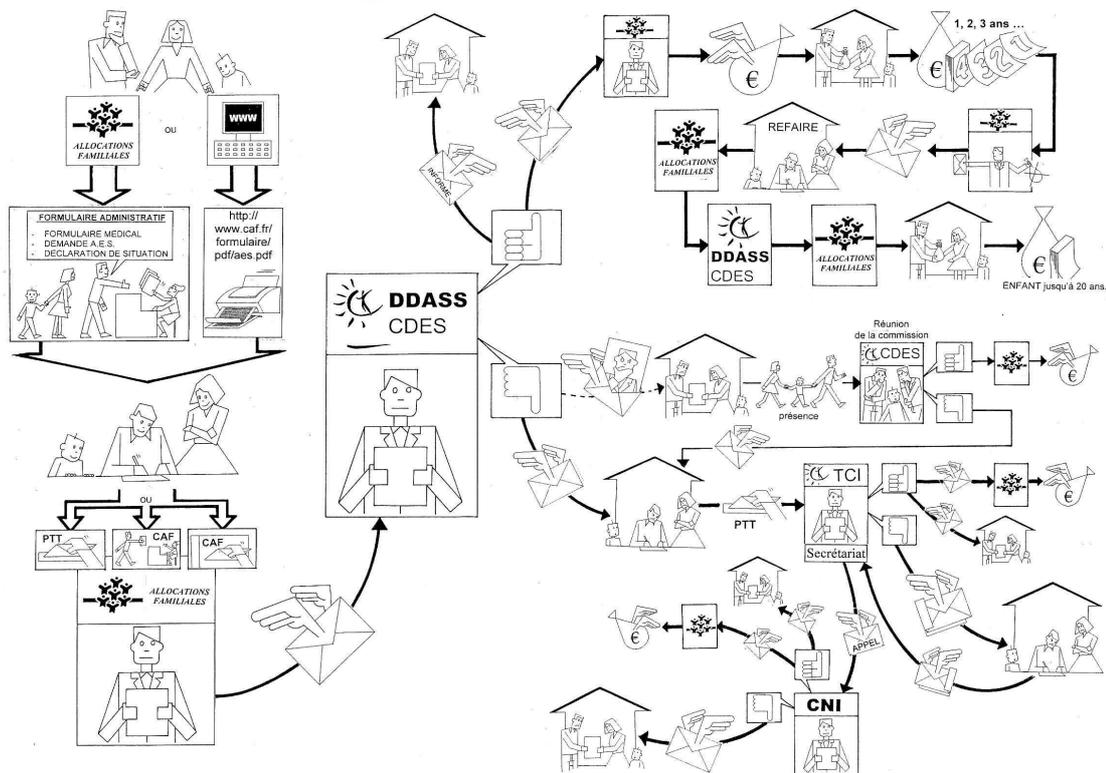


1. Aissaoui G., Genest D. & Loiseau S., « Le modèle des cartes cognitives de graphes conceptuels : un modèle graphique d'aide à la prise de décision », in Herzig *et al.*, *Modèles formels de l'interaction*, Cepadu s-Editions, 2003, p. 243-248.
2. Ausubel D.P., *Educational Psychology, A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968
3. Novak J.D. & Gowin D.B., *Learning how to Learn*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984.
4. Reader W.R. & Hammond N.V., « Computer-Based Tools to Support Learning from Hypertext: Concept Mapping Tools and Beyond », *Computers and Education*, 22-1/2, p. 99-106, 1994.
5. Debourges *et al.*, « Cartographie des textes : une aide à l'utilisateur dans le cadre de la découverte de nouveaux domaines », *Actes TALN 2001*, Tours, 2001.
6. Dancette J. & Halimi S., « La représentation des connaissances ; son apport à l'étude du processus de traduction », *Meta*, L, 2, 2005, p. 548-559.



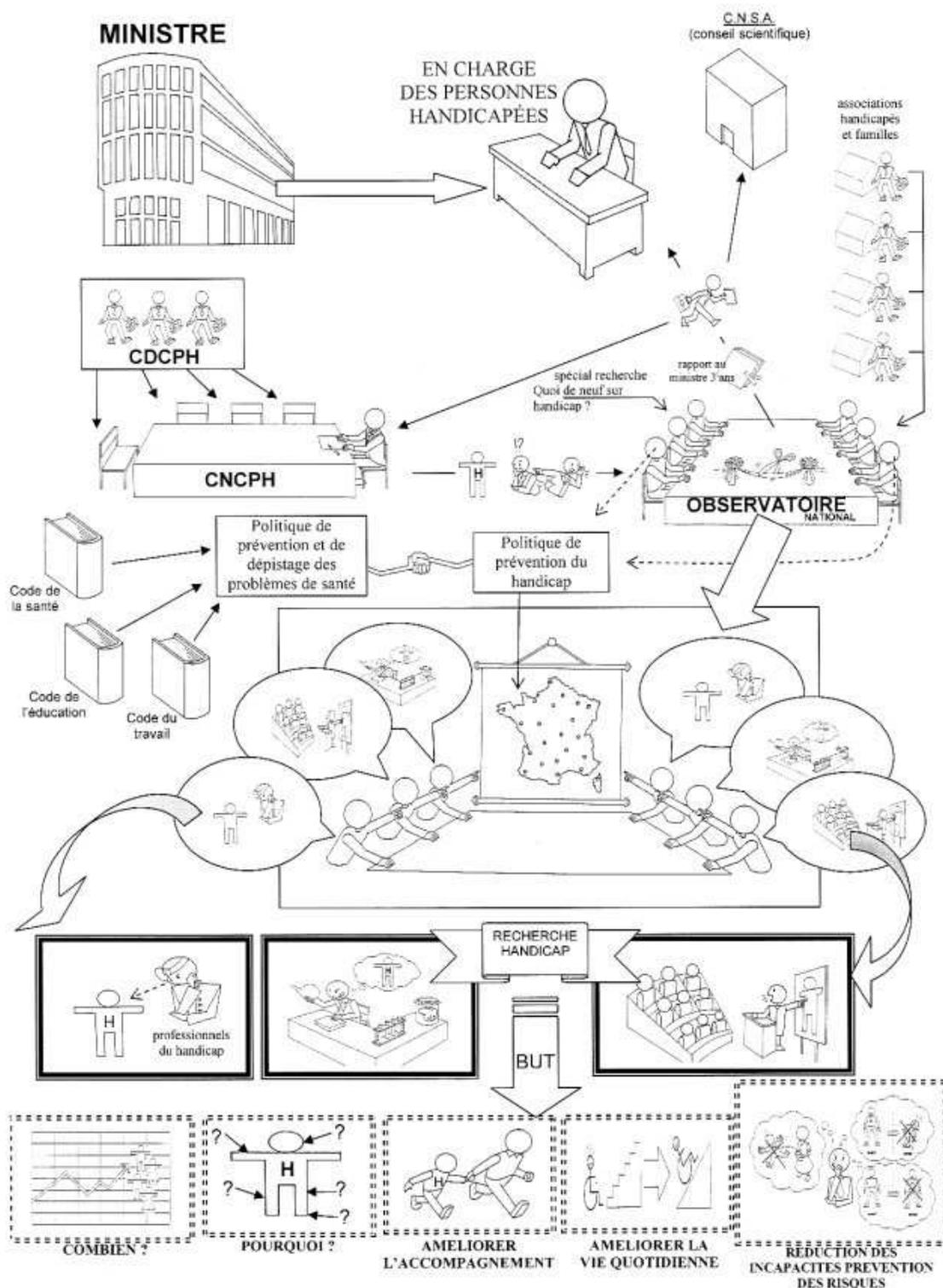
5.8 RÉALISER DES SCHÉMAS COMPLEXES

Ces différents éléments peuvent se combiner pour former des schémas complexes. Un exemple : le processus de demande d'allocation d'éducation spéciale. Outre cette complexité, ce que montre ce schéma est l'importance de la disposition spatiale : l'élément le plus important, ici la DDASS, est marqué par une place centrale et une taille plus grande que les autres éléments. D'autre part, le processus de demande est signifié par des emplacements différents : la demande des parents, arrivant en premier lieu, est placée à gauche, la suite du processus à droite ; et les étapes de ce processus sont présentées de haut en bas. La disposition spatiale peut donc être tout à fait significative, comme elle l'est dans la spatialisation des énoncés en langue des signes. D'ailleurs, ce schéma pourrait être signé en reprenant les mêmes emplacements.



Autre exemple : l'article 6 de la loi 2005-102 du 11/02/2005 proclame : « La recherche sur le handicap fait l'objet de programmes pluridisciplinaires associant notamment les établissements d'enseignement supérieur, les organismes de recherche et les professionnels. Elle vise notamment à recenser les personnes touchées par un handicap et les pathologies qui en sont à l'origine, à définir la cause du handicap ou du trouble invalidant, à améliorer l'accompagnement des personnes concernées sur le plan médical, social, thérapeutique, éducatif ou pédagogique, à améliorer leur vie quotidienne et à développer des actions de réduction des incapacités et de prévention des risques. Il est créé un Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap. Il établit un rapport remis au ministre en charge des personnes handicapées, au conseil scientifique de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie et au Conseil national consultatif des personnes handicapées tous les trois ans. Cet observatoire, dont la composition fixée par décret comporte des associations représentant les personnes handicapées et leurs familles, est chargé de se prononcer sur la coordination des politiques de prévention et de dépistage des problèmes de santé prévues par le code de la santé publique, par le code de l'éducation et par le code du travail avec la politi-

que de prévention du handicap. Il peut être saisi par le Conseil national consultatif des personnes handicapées ou par un conseil départemental consultatif des personnes handicapées mentionné à l'article L. 146-2. ».





Ce qui est frappant, en comparant le texte de l'article et sa représentation schématique, est la différence entre l'ordre des éléments introduits dans le texte et leur disposition dans le schéma. Ainsi, par exemple, le premier élément en haut à gauche du schéma est le ministre (avec la représentation schématique du ministère), alors que celui-ci n'apparaît qu'au milieu du texte.

En effet, une représentation schématique bien organisée est soumise à différentes contraintes, comme :

- l'ordre hiérarchique : un ministre est au-dessus des organismes qu'il dirige
- l'ordre temporel : un événement antérieur est placé à gauche ou au-dessus d'un événement postérieur (selon les deux axes de représentation du temps)
- l'ordre logique : on présente un élément avant de détailler ses conséquences (les professionnels et organismes de recherche sont placés au dessus des missions qui leur incombent)
- l'organisation générale : l'élément le plus important (ici la politique de prévention du handicap) est placé au centre, les autres éléments s'organisant autour de lui
- les différentes caractéristiques d'une présentation visuelle (utilisation des symboles et flèches, présentation d'un élément par un détail significatif, éventuel recours au lexique pour dénommer une entité, etc.)

Un énoncé bien construit en langue des signes, traduisant l'article 6 de la loi du 11 février, reprendrait les mêmes emplacements : le ministre placé en hauteur dans l'espace de signation, l'Observatoire en dessous, la politique du handicap au centre, etc. Bien sûr, l'ordre d'apparition de ces entités serait différent dans une traduction simultanée (liée à l'ordre du discours original), et une présentation de cet article directement en langue des signes (où l'ordre d'apparition des entités pourrait être modifié). Toutefois, quelque soit l'ordre suivi, si ces emplacements ne sont pas respectés, si les différents plans ne sont pas clairement définis, l'énoncé signé sera flou, voire incompréhensible.

Ainsi, tracer un schéma, surtout pour les énoncés complexes, peut être une aide précieuse pour préparer une traduction de qualité en langue des signes :

- distinguer les différentes entités qui devront être désignées et placées,
- noter leurs rapports (hiérarchiques, temporels, logiques),
- les placer en conséquence dans l'espace de signation,
- chercher les images, termes, symboles utiles

Concernant la langue des signes, le recours à ces schémas peut être aussi une aide pour choisir les formes d'expression à employer :

- un transfert personnel (par exemple lorsqu'un personnage est central et que cette forme d'expression peut être linguistiquement économique dans ce contexte)
- un transfert situationnel (pour présenter les liens entre différentes entités)
- une description détaillée (transfert de taille et de forme), lorsque cela est nécessaire.

Au contraire, partir directement dans la traduction des termes du discours original, sans ce recul que permet une représentation schématique de l'énoncé, est le risque d'aligner les signes les uns à la suite des autres, sans spatialisation claire.

Pour une phrase simple isolée, à la limite, cela n'est pas très grave. Pour un énoncé complexe, comme l'article de loi ci-dessus, cela produit quasi inévitablement une traduction signée confuse : on ne comprend pas les rapports entre ces différentes entités, leur hiérarchie et dépendances, les causes et conséquences, le déroulement temporel, etc.. De plus, entamer directement la traduction de ces énoncés sans ce recul entraîne souvent l'utilisation quasi exclusive de signes standards, là où, par exemple, un transfert personnel aurait été nettement préférable.

Différents exercices peuvent être proposés aux étudiants, concernant les schémas complexes :

- réaliser un schéma à partir d'un texte (par exemple des articles de loi)
- écrire un texte à partir d'un schéma (comme ceux du site cis.gouv.fr) Dans les deux cas, comparer les productions des étudiants : éléments mis en avant, omis, placés au centre ou en périphérie, considérés comme antérieurs ou postérieurs, et réfléchir aux différences d'appréciation entre étudiants.
- signer la traduction directe du texte
- signer la traduction du texte après réalisation du schéma correspondant
- comparer les traductions avant et après réalisation d'un schéma

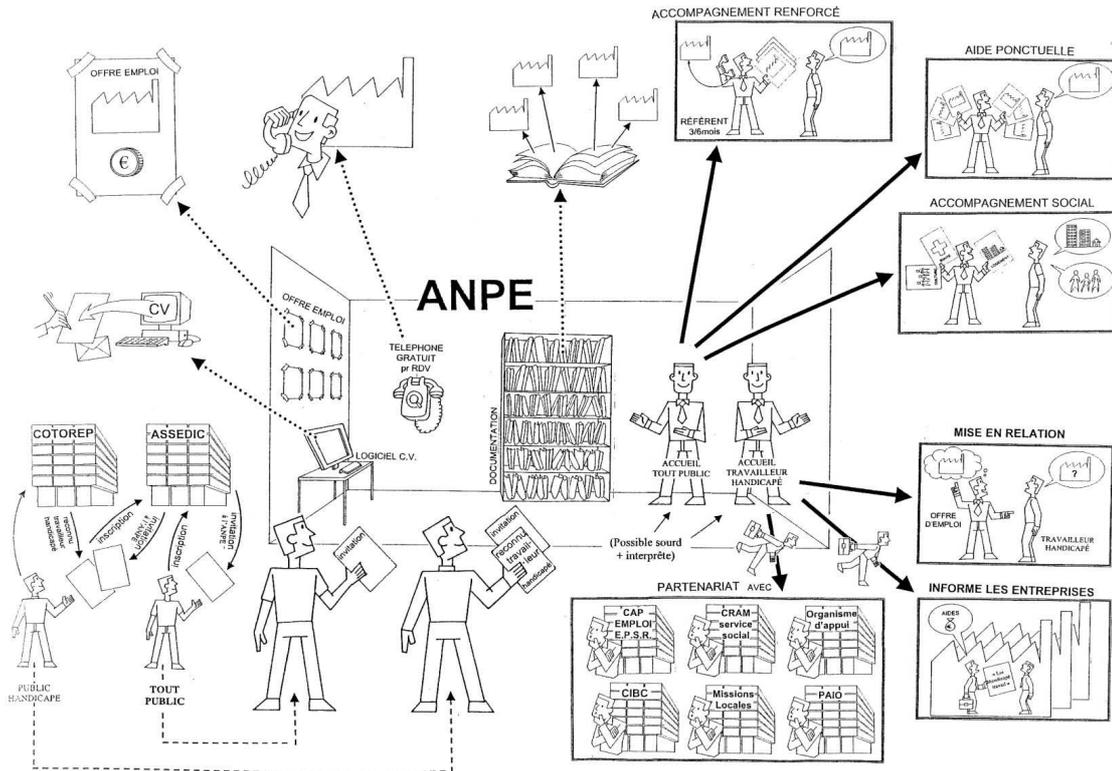
5.9 TRAVAILLER L'ESPACE DE SIGNATION

Les schémas peuvent aider à prendre du recul quant au cheminement d'une pensée visuelle. Ils sont aussi intéressants pour la réflexion sur l'utilisation de l'espace de signation. Or une bonne maîtrise de l'espace de signation est un gage de traductions plus claires, et d'un travail plus aisé pour l'interprète. Différents exercices peuvent être proposés plus systématiquement sur ce thème. Par exemple, il est possible de proposer aux étudiants le texte d'un récit, de leur demander de tracer les schémas correspondant à différentes scènes (placement du décor, des personnages, des meubles et objets), puis de traduire ce texte en suivant les schémas réalisés.

D'un autre côté, il est possible de regarder l'enregistrement vidéo de récits en langue des signes, et demander aux étudiants de tracer le schéma de l'espace de signation tel qu'il a été utilisé par le narrateur. Ensuite, les étudiants peuvent signer à leur tour la même histoire, en utilisant les mêmes emplacements, d'abord en reprenant le même vocabulaire, puis en utilisant des signes différents.

Le travail sur l'espace de signation peut aussi prendre une forme ludique – le jeu peut être un bon moyen pour intégrer des compétences avec un moindre sentiment d'effort. Par exemple, le professeur peut proposer un espace de signation : placer au hasard des décors, objets, animaux, personnages, et demander aux étudiants de construire des récits en respectant ces attributions. Puis, chaque étudiant peut inventer un espace que les autres devront reprendre pour construire un récit. Ce type de jeux peut permettre de travailler à la fois l'espace de signation, la syntaxe, la maîtrise de différentes formes d'énonciation, ainsi que l'imagination et la créativité.

Exemple de schéma permettant de travailler sur l'espace de signation (extrait de la rubrique : Recherche d'emploi).



5.10 ECRIRE UN SCÉNARIO

Rapprocher la langue des signes d'un mode d'expression comme le cinéma est fréquent : les points de vue de l'expression signée peuvent correspondre, par exemple, aux cadrages recherchés au cinéma. Christian Cuxac, lors du colloque Aflico en 2007, a proposé une comparaison entre les macro-structures de grande iconicité et la narration cinématographique¹.

Le premier point de rapprochement entre scénario et langue des signes est le souci du visuel : le scénario doit être appréciable par une perception visuelle, il doit comprendre un nombre suffisant d'éléments pour former une image, comme la langue des signes est une langue visuelle, permettant de mettre sous les yeux de l'interlocuteur des suites d'images. Ce souci du visuel passe par exemple par le souci du détail visuel : un seul détail peut permettre de dresser un tableau, une époque, un personnage – que ce soit au cinéma ou en langue des signes. Parmi les techniques développées dans la revue *Synopsis*, John Hill consacre un article à « Caractériser votre personnage en une seconde » (n° 21, oct. 2002, p. 84-86). Cet article commence ainsi : « Le cinéma est un outil visuel. Il faut l'utiliser pour ce qu'il est. D'autant plus que les vingt dernières années nous ont conditionnés à assimiler des données visuelles à vitesse grand V. Il s'agit donc de trouver une astuce qui ne prend pas plus d'une seconde à voir et révèle une foule de choses sur votre personnage. » De même, un des exercices les plus utiles – et souvent les plus difficiles – pour un entendant apprenant la langue des signes est celui consistant à trouver, sur une image, le détail visuel qui, une fois signé, permettra de reconnaître à coup sûr l'objet dont on parle. Et pourtant, c'est ce souci du visuel qui permet au cinéma et à l'expression en langue des signes d'être 'efficaces'.

Le deuxième point est le langage visuel, l'art de découper la réalité présentée selon les contraintes et richesses que permet une expression visuelle (découpages des séquences, des points de vue, des *feed-back*, etc.)

¹ Deuxième Colloque International d'AFLiCo (10-12 mai 2007, Lille) : <http://aflico.asso.univ-lille3.fr/>

Le troisième point est le lien, le tissage entre visuel et discours – écriture visuelle et dialogues pour le scénario, grande iconicité et discours standard pour la langue des signes (présentation quelque peu schématique : un discours en langue des signes peut être tenu uniquement en grande iconicité, comme une série de points de vue peut avoir la force et le sens d'un dialogue au cinéma).

Le quatrième point est que les deux modes d'expression font appel au savoir du spectateur : le cinéma recourt continuellement à des ellipses, des savoirs partagés, des codes communs (il suffit de voir des films 'exotiques' pour être complètement décontenancé : la culture non partagée ne permet pas de rentrer dans les significations évoquées), comme la langue des signes nécessite une connaissance commune – non seulement de la langue, mais aussi de toute la culture visuelle qui l'entourne.

Le cinquième point est que le scénario et la langue des signes, sont attachés à une énonciation (production d'un film/d'un énoncé), et tous deux peuvent être étudiés en dehors de cette énonciation (littérairement/linguistiquement). De nombreux types d'analyses sont possibles, tant pour le scénario que pour la langue des signes. Ainsi, par exemple, il est possible de découper l'écriture scénaristique selon trois 'langages' : le langage littéraire des dialogues, le langage visuel du découpage technique et la musique. De même, il est possible, pour la langue des signes, de distinguer les discours en langue des signes standard, les phénomènes de grande iconicité, et le rythme (peu étudié jusqu'à présent). Tant pour le scénario que pour la langue des signes, ces trois dimensions s'entremêlent, créant ainsi des oppositions, renforcements, accords, ironies...

Le scénario et la langue des signes font appel à des techniques visuelles/procédés linguistiques semblables, comme le recours à l'allégorie, cherchant ainsi à visualiser des idées abstraites ; à l'analepse : le retour en arrière permettant de caractériser un personnage par quelques traits de son passé ; à la métaphore visuelle (par des raccords en cut ou en fondu enchaîné) ; au *screen split* (partage de l'écran en deux parties, permettant de montrer deux actions simultanées) ; le découpage technique (mouvement de caméra, profondeur de champ, etc.) ; l'angle de vue (horizontale et verticale) : de dos, de face, de trois-quarts, en plongée ou contre-plongée... (voir notamment Chevassu 1977). Le mouvement de caméra (l'énonciation), par exemple, peut aussi bien au cinéma que dans un récit en langue des signes présenter un point de vue mobile sur des objets immobiles (aspect plus descriptif ou lyrique), mobile sur des objets mobiles (récits d'action, caméra subjective), immobile sur des objets mobiles (effet de théâtre) ou immobile sur des objets immobiles (insistance, attente...). Ce mouvement de caméra peut également présenter un panoramique (comme le fait de tourner la tête), un travelling (avant, arrière, vertical, latéral), un zoom... Les plans peuvent aussi varier dans les deux cas : gros plan, plan américain, plan large... Le recours à ces différents mouvements d'énonciation entraîne à chaque fois des effets différents : par exemple, un travelling arrière peut suggérer la généralisation d'un fait particulier ; la profondeur du champ permet de faciliter les associations de pensée, etc.

En langue des signes comme pour le scénario, il existe différents styles, adaptés à différents emplois. Ainsi, dans le documentaire (signé ou filmé), on peut avoir recours à un narrateur omniscient, intervenant en voix-off ou voix-over. Dans d'autres emplois comme le récit de fiction, le narrateur apparaît rarement : il couperait la dynamique du récit. En langue des signes, le récit de fiction est ainsi plus souvent effectué par des prises de rôle – des transferts personnels, ce qu'au cinéma on appelle la 'caméra subjective'.

En outre, scénario et langue des signes ont des affinités dans l'appréhension même du monde : au cinéma, il est rare de ne pas avoir accès à l'apparence extérieure d'un personnage, comme en langue des signes, les protagonistes ou éléments importants du discours sont généralement présentés par un ou plusieurs traits visuels, permettant ainsi

de construire une image de cet élément – même si cette image est floue ou incomplète.

La construction d'un scénario peut également permettre d'évoquer la construction d'un discours en langue des signes :

Le scénario doit préciser en premier le décor dans lequel se déroule chaque scène ; le séquençier précise si ces scènes se déroulent de façon diurne ou nocturne ; ensuite, le scénariste indique toujours le ou les éléments principaux de chaque plan (éléments seulement mentionnés ou décrits sommairement), il peut y ajouter les éléments non principaux, mais ayant une certaine valeur sémantique. Toutes ces mentions doivent être succinctes : la règle veut que le temps de lecture du découpage technique équivaut au temps de visionnage du film (en moyenne, une page de scénario traduit entre quarante secondes et une minute du film).

Une autre comparaison entre scénario et langue des signes est la manière de retranscrire la durée. Deux premières méthodes sont courantes : le dialogue et l'ellipse. Il est possible de mettre dans la bouche d'un des comédiens, ou par une voix-off, l'indication du temps qui s'écoule. Il est également possible de simplement rapprocher, par un fondu, deux images présentant un personnage jeune puis âgé, ou un objet neuf puis ancien, par exemple. Mais ces deux méthodes sont souvent perçues comme quelque peu formelles, peu visuelles. Aussi, d'autres méthodes peuvent être préférées, des méthodes de narration visuelle. Par exemple, une même scène, simple – un geste (l'envoi d'une carte de vœux), un événement (une fête de Noël)... – est filmée à plusieurs reprises, avec seulement quelques modifications de détail, montrant ainsi le temps qui passe. Ou encore, il est possible, au cours d'un récit de fiction, d'introduire quelques images d'archives ou d'actualité, permettant ainsi de donner une idée de l'époque visée. En langue des signes également, il est possible de noter 'formellement' la date du récit – et la date des différents événements composant ce récit ; ou bien d'introduire des ellipses. Cependant, dans des récits plus 'littéraires', contes, théâtre..., d'autres expressions de la durée seront souvent préférées : des expressions typiques de narration visuelle, proches de celles que l'on peut retrouver dans l'écriture scénaristique.

Certains rapprochements pourraient encore être proposés. Ainsi, il est de coutume de dire, concernant les scénarios, que les dialogues trop longs sont souvent jugés comme une maladresse, un excès de 'style littéraire' (Roth, 1999 ou Barzman et Ziolkowski, 2000). De même, les discours signés uniquement en signes standards, sans recours aux phénomènes de grande iconicité, paraissent lourds, non soucieux du génie de la langue des signes, peu attirants – souvent attribués aux entendants, ou aux personnes marquées par la culture entendante. « Les grands cinéastes n'ont pas besoin du dialogue : ils savent exprimer les choses par leur mise en scène. » (Hermann, *Storyboard*, n° 2, fév. 2003, p. 17).

Un autre point peut prêter à réflexion : l'écriture visuelle du scénario a souvent des difficultés à transcrire les idées générales ou globalisantes (sinon mises dans la bouche ou les mains d'un comédien). Il s'agit là d'une des limites de l'appréhension visuelle, qui part de ce qui est perçu, donc par défaut les éléments individuels. Il faut alors employer divers mécanismes de répétition pour signifier le général. Marcel Martin écrit ainsi (2001 : 23) : « La narration visuelle ne permet pas d'exprimer la maison ou l'arbre, mais telle maison particulière et tel arbre déterminé. » En langue des signes, un certain nombre d'idées générales, de termes généraux, sont exprimés par la mention de deux ou trois termes de la catégorie visée. Plutôt qu'une limite de la langue des signes ou une pauvreté de vocabulaire, n'est-il pas possible de voir là simplement une des caractéristiques de l'appréhension visuelle ?

D'autres comparaisons mériteraient des recherches plus poussées, comme les systèmes de ponctuation, les techniques d'enchaînement respectifs du cinéma et en langue des signes. Au cinéma, il est possible notamment de recourir au cut, au fondu, au fondu au noir ou au volet à l'iris. Le cut est fréquent en langue des signes ; le fondu au

noir est employé dans certains récits en langue des signes, le locuteur montrant par un signe et le visage que le noir se fait, et qu'une nouvelle scène s'ouvre ; le volet à l'iris peut être rapproché de la manière de ponctuer un récit en langue des signes par le signe 'bref' (les deux mains ouvertes se refermant avec un mouvement latéral vers le devant du locuteur, les deux mains l'une sur l'autre).

Une autre recherche pourrait porter sur le niveau du discours. Un film est découpé en plans (600 à 900 dans la période classique, jusqu'à 1500 aujourd'hui), divisés en scènes (de 80 à 120 en moyenne). Un récit en langue des signes peut aussi être découpé en scènes et en plans.

Ainsi, le scénario peut être une approche intéressante pour jeter un regard sur la langue des signes, et il serait intéressant que les apprentis interprètes aient quelques cours sur ces notions. Celles-ci pourraient les aider à construire des énoncés signés plus riches, plus fins, plus vivants, à rentrer plus facilement, par l'habitude de ce type d'analyses, dans la compréhension – et donc la restitution – de récits signés...

Différents exercices peuvent donc être proposés aux étudiants :

- Recueillir différents scénarios (livres ou revues spécialisées). Demander aux étudiants de les lire et de les commenter : découpage du récit, rapports entre dialogue, mise en scène et points de vue, techniques scénaristiques (manières de retranscrire le temps, les émotions, les réflexions...).
- Recueillir un scénario issu d'un livre. Comparer l'écriture scénaristique et l'écriture littéraire.
- Partir d'un texte (relativement simple) et en proposer des scénarios
- Partir d'un scénario et en proposer un texte
- Signer le récit littéraire, puis signer le récit scénaristique, et noter les différences de traduction
- Regarder des enregistrements vidéo de récits en langue des signes (comme les contes d'I.V.T., de Claire Garguier ou de la collection « S'il te plaît, dis-moi »). Analyser leur structure narrative, les choix énonciatifs (transferts personnels, situationnels, etc.), noter les plans, les points de vue, les spatialisations.
- Lorsque ces contes correspondent à des textes (« Le petit sapin », « La malédiction », etc.), comparer le texte et le récit signé : différences de découpages, de points de vue...
- Prendre des recueils de contes, en réaliser des traductions directes. Puis demander aux étudiants d'écrire des scénarios, les traduire, et comparer les traductions.

5.11 S'APPUYER SUR UN STORY-BOARD

Le story-board est une transcription dessinée du scénario, une sorte de bande dessinée destinée à guider visuellement le tournage du film. On y retrouve, bien sûr, tout ce qui a été défini pour le scénario, mais avec en plus une représentation visuelle de ce que peut donner telle prise de vue, tel cadrage, tel enchaînement... D'ailleurs, la manière de retranscrire en dessins des récits en langue des signes se rapproche de la technique du story-board, et permet d'entrer ainsi dans l'analyse scénaristique.

Par exemple, le récit suivant : un bébé ours se promène dans une forêt. Tout d'un coup, une de ses pattes est prise dans un piège. Il se met à crier. Un chasseur, à proximité, entend ce cri et se dirige rapidement vers le bébé ours qui pleure. Le chasseur met l'ourson en joue – lorsque derrière lui le papa ours pousse un cri terrible. Le chasseur se retourne, est complètement effrayé et s'enfuit à toute vitesse.



La présentation dessinée de ce conte pour enfants permet d'appréhender quelques types d'analyse que permet la comparaison entre langue des signes et scénario. Les premiers signes du récit, permettant de dresser le décor, peuvent être assimilés, dans le scénario, aux didascalies. La première scène, présentant le personnage central du récit, est comparable à une 'scène d'exposition'. On distingue ensuite, dans l'écriture scénaristique, les scènes (« unité dramatique dans laquelle le protagoniste entreprend une action pour atteindre l'objectif propre à cette scène » *Synopsis*, H.S. n° 1, p. 56) et les séquences (« subdivision d'une scène selon deux critères : le lieu et le temps » *ibid.*). La brièveté du récit proposé ici ne permet pas d'appliquer toutes ces subdivisions.

La majorité des plans de ce conte (13 sur 16) sont en caméra subjective – les autres (3) étant essentiellement dédiés à la présentation du lieu et des personnages. D'ailleurs, le passage d'un point de vue subjectif à la présentation du personnage suivant permet de découper le conte en trois scènes, introduites à chaque fois par une présentation en signes standards du personnage principal (du début jusqu'au cri de l'ourson, de la présentation du chasseur jusqu'à la mise en joue, et de la présentation du papa ours jusqu'à la fin). Ce découpage, basé sur l'introduction d'un personnage en signes standards, correspond au découpage narratif : les deux premières scènes commencent par un rythme lent, puis intervient un effet de surprise, et ces scènes se terminent sur une attente quelque peu angoissée de ce qui va advenir ; cassant ce rythme, la troisième scène commence par l'effet de surprise et se termine par la résolution des attentes laissées en suspens.

Ce récit comporte une structure relativement simple (rythme ternaire, trois personnages, deux objets – piège et fusil), peu d'effets de style, essentiellement des actions (verbes), une chronologie continue et pas de dialogue, car il s'agit d'un récit destiné à de jeunes enfants – c'est pourquoi il est essentiellement composé d'expressions simples en transfert personnel, avec un aspect 'moral' sous-jacent, dans le but de rassurer un enfant avant de s'endormir.

La durée est exprimée uniquement par les verbes : la marche de l'ourson et du chasseur dans la forêt prenant un certain temps, comme les pleurs de l'ourson, contrairement à la soudaineté du déclenchement du piège, la surprise du chasseur, ou la rapidité de sa fuite. Les deux premières scènes ont une durée à peu près équivalente, la troisième est un peu plus brève.

Au point de vue linguistique, beaucoup de points seraient à noter, comme la diversité, le rôle et l'importance du visage, la fonction des emplacements, etc. – mais cela n'est pas le sujet ici. Juste un détail intéressant : l'expression du visage est toujours associée au sentiment du personnage transféré (joie, douleur, pleurs de l'ourson ; traque, étonnement, empressement, joie, délectation, surprise, frayeur, peur du chasseur ; colère du papa ours), sauf en un cas : le piège. Là, l'expression du visage reflète la 'méchanceté' du piège qui se referme sur la patte de l'ourson, et non la douleur ou la surprise de celui-ci. On peut voir là un effet de style : la personnification, qui renforce le sens que veut donner le narrateur quant à la place de ce piège dans le récit.

Des études plus poussées sur l'analyse de l'image pourraient amener d'autres remarques. Ainsi, un *a priori* est souvent répandu : l'écriture textuelle serait plus contrainte que l'écriture visuelle – le dessin permettrait une liberté d'expression beaucoup plus grande que l'écrit. Et il est vrai, lorsque l'on regarde des récits en langue des signes, des films ou des bandes dessinées, que l'on voit une multiplicité de points de vue, une richesse visuelle qu'il paraît souvent difficile – voire impossible – de retranscrire verbalement. Ceci est dû notamment aux capacités de la perception visuelle, beaucoup plus importantes que celles de la perception auditive. Cependant, lorsque l'on écoute les professionnels de l'image, ceux-ci mettent souvent un frein à un tel enthousiasme. A la question : « Le choix des cadrages, des plongées ou contre-plongées, la valeur des plans de chaque vignette : cela fait partie d'un choix effectué en amont ou

cela vous vient-il au cours du dessin ? », Hermann répond : « C'est une variable purement visuelle. Et chaque case découle des cases qui ont précédé. Je vois les séquences et la façon dont je vais les présenter, et au final, il n'y a pas tant de solutions que cela. La bande dessinée est une école de rigueur, voire de contrainte. » (*Storyboard*, n° 2, fév. 2003, p. 18). De même, en langue des signes comme dans les langues vocales, même s'il existe la plupart du temps un nombre indéfini de manières de raconter une histoire, les choix effectués restreignent à chaque fois les possibilités quant à la suite du récit. Et ces contraintes s'imposent à tous les niveaux. Pour le récit dessiné plus haut, le fait de vouloir produire un conte pour enfants interdit nombre d'effets de style, de vocabulaire, de syntaxes plus compliquées ; le choix, dès le départ, d'utiliser le transfert personnel pour l'ourson implique, pour garder la cohérence du récit, que les autres personnages seront aussi signés en transfert personnel ; le choix, dès la première scène, d'indiquer la durée uniquement par le verbe entraîne, pour la suite du récit, un même type d'expressions ; etc.

Le génie du narrateur est alors de jouer avec ces contraintes – parfois de les transgresser pour donner un effet particulier – pour produire un récit attirant.

« Le story-board est un élément graphique et visuel qui fait partie intégrante de la genèse d'un film et qui, de fait, cohabite étroitement avec le scénario. » (Sophie Kovess-Brun, *Synopsis*, n° 14, août 2001, p. 61). Pour un interprète en langue des signes, le travail est similaire : dans le sens français-langue des signes, un scénario se déroule petit à petit dans l'esprit de l'interprète, au fur et à mesure des propos qu'il entend, et il doit transcrire sous forme visuelle, tel un story-board, ce scénario. Dans le sens langue des signes-français, l'interprète voit d'abord le story-board, le récit dessiné, et il doit trouver sa traduction française, tel le scénario.

C'est pourquoi le travail à partir de scénarios et de story-boards serait un exercice intéressant pour des apprentis interprètes. Le fait de ne pas savoir bien dessiner n'est pas rédhibitoire : les auteurs de story-board ne sont pas tous dessinateurs professionnels ; les dessins réalisés sont plus souvent des esquisses réalisées à gros traits que de vraies œuvres de bandes dessinées – c'est pourquoi ils ne sont pas publiés. Pour faciliter ce travail, divers outils existent, comme une revue spécialisée (*Storyboard*, trimestriel publié par les éditions Alvisa) ou différents livres, comme ceux de M. Begleiter ou de R. Jacquinot.

Il est possible de proposer aux étudiants les mêmes types d'exercices que ceux notés plus haut pour les scénarios.

5.12 ANALYSER LES TECHNIQUES DES BANDES DESSINÉES

Des formes de bandes dessinées ont existé depuis l'Antiquité. Les hiéroglyphes présentent des séquences dessinées, comme sur le tombeau de Menna, un scribe. Le Moyen Age connaît un essor des livres illustrés, comme la *Paraphrase d'Aelric*, la Bible de Harding, sans parler des portes ou plafonds d'églises (voir l'exposition de la B.N.F. sur l'histoire de la b.d.). D'ailleurs, détail intéressant, les dessins du Moyen Age pouvaient être accompagnés d'ancêtres des bulles modernes, les phylactères – rubans comportant les propos écrits ; mais ces phylactères n'étaient pas toujours reliés à la bouche du locuteur : comme le note l'exposition de la B.N.F., « contrairement à la perception moderne de l'émission du son, l'homme médiéval ne rattache pas nécessairement la parole à la tête de celui qui s'exprime. Le phylactère peut être rattaché à la main – on s'exprimait beaucoup par gestes – ou même sortir directement des doigts... » Vers 1519, Cortès découvre un récit épique en images précolombien, codex de 12 mètres de long, peint avec des couleurs brillantes, présentant le chef politique 'huit daims griffes de puma' (en 1049). En France, la tapisserie de Bayeux, longue de 70 mètres, présente la conquête de l'Angleterre par les normands en 1066. En 1460, le 'martyre de saint Erasme' est aussi présenté sous forme de séquences dessinées. Des

récits en gravure sont réalisés par William Hogarth (18^{ème} siècle) ; des histoires en images par Rodolphe Töpffer (19^{ème} siècle)... Mais le 20^{ème} siècle a connu un essor du dessin.

Mac Cloud¹ parle d'un continuum : photographie – dessin réaliste – dessin à grands traits – dessin humoristique (1999 : 29). Il définit les bandes dessinées comme des « images picturales et autres, volontairement juxtaposées en séquences, destinées à transmettre des informations et/ou à provoquer une réaction esthétique chez le lecteur » (1999 : 9) Il note également : « Si les icônes visuelles constituent le vocabulaire de la bande dessinée, l'ellipse en est la grammaire » (1999 : 67) Les types d'enchaînement entre deux dessins sont de 6 types :

- de moment à moment (fait peu appel à l'ellipse)
- d'action à action, (où l'on voit un personnage au cours d'une action en train de se dérouler)
- de sujet à sujet (changement de focalisation à l'intérieur du même thème)
- de scène à scène (où les dessins ont des contenus éloignés dans l'espace ou le temps)
- de point de vue à point de vue (le regard se pose sur différents aspects d'un endroit, d'une idée, d'une atmosphère)
- solution de continuité (deux dessins sont juxtaposés sans rapport logique)

Peut-être ces analyses concernant les bandes dessinées peuvent éclairer l'analyse du discours en langue des signes. Ainsi, ces différents types de transition, d'enchaînement entre séquences dessinées sont-ils comparables aux enchaînements que l'on retrouve entre séquences signées ?

Divers rapprochements sont possibles entre écriture de bande dessinée et langue des signes :

- Dans le monde de la bande dessinée, le temps et l'espace sont étroitement liés. En langue des signes, il peut aller de même : en bd, une image agrandie peut signifier un temps qui dure ; en langue des signes, des signes plus amples peuvent aussi signifier un changement dans le déroulement du temps. Mais la langue des signes joue beaucoup sur le rythme, la vitesse des signes – ce que ne permet pas de la même manière un média 'passif' comme le dessin, dépendant de la vitesse de lecture du récepteur.
- La ligne du mouvement – ligne qui représente le mouvement dans les bandes dessinées, et ligne que suit le signe désignant un mouvement en LS.
- L'effet de flou, représentant un objet en mouvement en bd, et provoqué par un mouvement rapide en LS.
- Le mouvement subjectif, fréquent dans les bd japonaises : le dessin représente le point de vue du personnage (décor flou...) – de même récits selon le point de vue du personnage (transferts personnels).
- En bd, certains signes visuels indiquent les émotions, comme les traditionnelles gouttes de sueur – signes souvent repris dans les récits en langue des signes.

On peut rapprocher encore bande dessinée et langue des signes quant au rapport images/textes dans les bandes dessinées, et signes standards/signes iconiques en langue des signes. En bande dessinée, les images et les textes peuvent être rapprochés selon 7 méthodes différentes :

¹ McCloud S., 1999, *L'art invisible*, trad. D. Petitfaux, Paris, Vertige graphic.

- le texte est autosuffisant, les images n'ont qu'une fonction illustrative
- les images sont autosuffisantes, le texte n'est qu'une 'bande-son' d'une séquence visuelle
- les textes et les images sont redondants, envoient le même message
- combinaison additionnelle : le texte amplifie ou précise le message du dessin, ou inversement
- combinaison parallèle : le texte et les dessins suivent leur cours sans se croiser
- montage : le texte est partie intégrante de l'image
- interdépendance : le texte et le dessin concourent à apporter chacun des idées propres

En langue des signes, on peut trouver les mêmes rapports : des séquences purement iconiques peuvent être signées seules, ou agrémentées de signes standards ponctuels, ou les deux types de discours peuvent être parallèles, ou complémentaires, ou encore des discours peuvent être menés seulement en signes standards, ou principalement en signes standards, agrémentés ponctuellement de séquences plus iconiques...

Les techniques utilisées dans les bandes dessinées sont nombreuses. Parmi ces procédés, certains peuvent trouver un écho en langue des signes :

- l'instantané : un début de récit, par exemple, montre une scène d'action saisie sur le vif – cela permet de faire entrer le lecteur plus rapidement dans l'histoire. En langue des signes, il arrive, lorsque le locuteur veut attirer particulièrement l'attention de son interlocuteur, qu'il commence par signer une image quelque peu inattendue – son explication ne vient qu'après avoir repris le fil du récit depuis le début et en avoir déroulé le récit jusqu'à l'image en question qui prend alors sens.
- les transitions : divers types de transitions visuelles permettent de faire le lien entre les cases. Par exemple, un détail d'une case est repris, dans un autre contexte, dans l'image suivante ; ou encore un trait d'une case déborde celle-ci pour empiéter sur la case suivante. De même, en langue des signes, un signe d'une phrase peut être repris pour enchaîner avec la phrase suivante – ce qui est classique pour toutes langues, ou mieux, un détail visuel d'une scène : un exemple fréquent est le regard du narrateur, qui, en se tournant, découvre une autre partie de la réalité décrite, et donc qui assure la transition entre les énoncés.
- le hors-cadre : un certain nombre de dessinateurs débordent du cadre des bandes dessinées, afin d'exprimer certains sentiments ou de visualiser certaines impressions. De même, en langue des signes, le cadre habituel d'expression – l'espace de signation – peut être volontairement débordé pour manifester certaines expressions particulières.
- l'amorce : certaines figures dessinées, certains personnages sont coupés, selon un cadrage inhabituel, afin de procurer certains effets. De même, en langue des signes, le cadrage 'normal' peut par exemple subir des effets de loupe (voir la thèse de M.-A. Sallandre) en fonction des effets recherchés.
- l'effet cinétique : il est fréquent, dans les bandes dessinées, de représenter l'effet cinétique par divers traits (superpositions d'images, tourbillons...). Ces effets sont particulièrement recherchés dans les récits en langue des signes ; certains récits peuvent comporter, par exemple, des décompositions stroboscopiques de mouvements.

- les vues : comme au cinéma (plongée, contre-plongée, zoom avant/arrière, travelling, champ-contrechamp...) : les perspectives sont variées en bandes dessinées – comme en langue des signes.
- les styles : le style ‘ligne claire’, à l’instar des dessins représentant Tintin, désigne un style sobre, sans fioritures, où les traits principaux sont rehaussés d’un trait noir uniforme afin de mettre en relief les objets ou personnages. En langue des signes, de nombreux styles d’expression sont possibles, depuis des styles ‘fouillis’ où les traits sont multipliés à la manière d’un tableau impressionniste, jusqu’à des styles ‘ligne claire’, où les traits sont distribués avec parcimonie, juste suffisants pour évoquer la réalité désignée.

Toutes ces techniques et tous ces effets peuvent faire réfléchir quant au rapport entre montrer et dire, rapport fondamental en langue des signes, selon C. Cuxac.

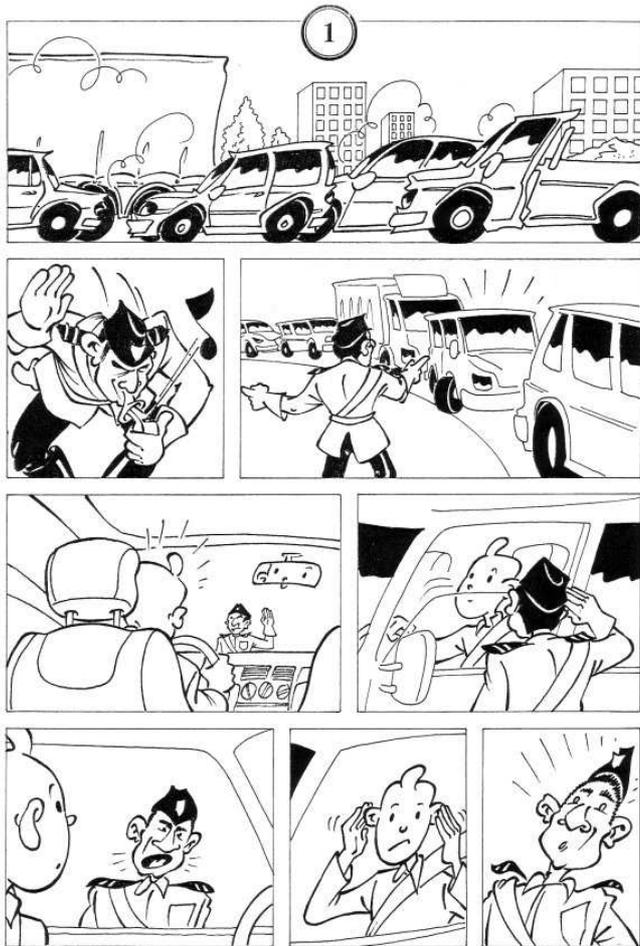
Il n’est pas d’ailleurs étonnant que Bo Pedersen cite, parmi ses sources d’inspiration pour la création de représentations imagées de schémas cognitifs, les bandes dessinées : celles-ci sont également citées régulièrement dans l’analyse des langues des signes pour mettre en valeur certains traits de leur structuration (Pedersen, 1997 : 6).

De nombreux exercices pourront être proposés aux étudiants, concernant les bandes dessinées : lecture d’ouvrages spécialisés, permettant de noter les différentes caractéristiques des techniques propres à ce mode d’expression, analyse de différents types de bandes dessinées, comparaisons entre textes et bandes dessinées correspondantes, etc. Le but n’est pas, bien sûr, que les étudiants deviennent dessinateurs, mais qu’ils prennent du recul quant aux différentes techniques proposées, et aux liens entre ce mode d’expression et aux caractéristiques des récits en langue des signes. Lorsque cela est possible, il serait également intéressant que les étudiants rencontrent des sourds dessinateurs, comme Francard (de son vrai nom Franck Picard), qui a publié plusieurs bandes dessinées chez Dargaud.

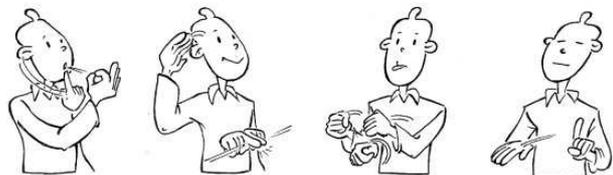
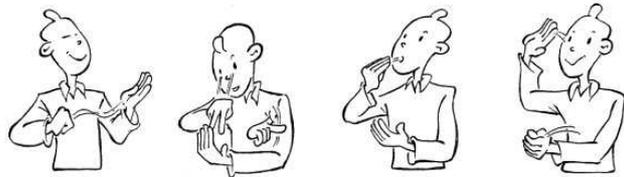
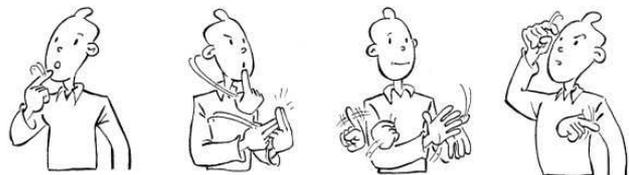
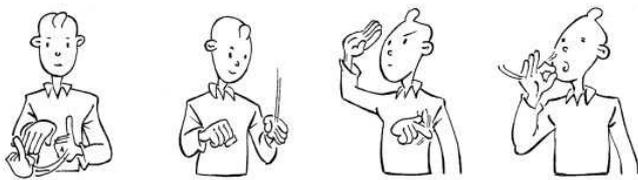
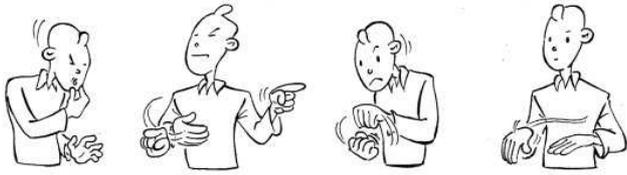
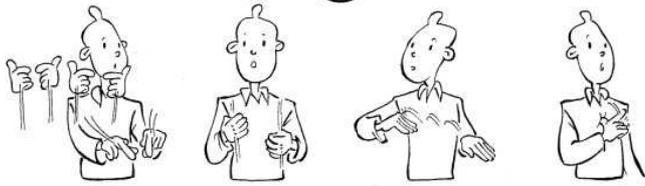
5.13 BANDES DESSINÉES ET LANGUE DES SIGNES

Un exercice intéressant et à répéter consiste à partir d’une bande dessinée pour en réaliser un récit en langue des signes. Le travail peut alors porter sur les éléments visuels à retenir pour la description signée, la distinction entre les éléments importants et les éléments secondaires, ceux qui peuvent être suffisamment significatifs pour être retenus, apprendre à dégager d’une histoire dessinée la trame, le squelette. Ces exercices pourront être filmés, ce qui facilitera la comparaison entre les productions des étudiants et la bande dessinée originale, ou la comparaison entre les productions des étudiants eux-mêmes.

Un exemple : le récit d’un contrôle policier.



1





5.14 S'ENTRAÎNER À LA DESCRIPTION

Une des premières questions se posant à l'interprète en langue des signes est la suivante : comment rendre, par le discours oral ou écrit, la richesse visuelle des récits ou descriptions en langue des signes – ou, inversement, comment rendre visible, visuel, par la langue des signes, la linéarité des discours de langues vocales ?

A vrai dire, la question de l'expression imagée, de la description visuelle en langue vocale, n'est pas neuve : depuis l'Antiquité, les rhéteurs notamment ont longuement étudié ce problème. Ces réflexions littéraires pourront peut-être nous donner quelques éléments de réponse...

Platon (*République*, 595-608) fustige la poésie (au sens large : toutes formes d'imitation, littérature, théâtre, etc.) : l'imitation éloigne de la vérité, de la réalité ; elle entraîne ceux qui se laissent séduire vers n'importe quelles croyances ; elle n'éduque pas au bien. Tout en critiquant les sophistes, Aristote réhabilite l'imitation (*Poétique*, 1448b) : elle peut être source d'enseignements. Il va d'ailleurs analyser différentes formes d'expression, comme l'image (*Rhétorique*, 1406b-1411b) : exposer des faits en les représentant aux yeux de l'auditeur est une élocution souvent appréciée, une technique de persuasion efficace.

On distingue ainsi, traditionnellement, la *mimésis* (l'imitation, comme au théâtre) et la diégèse (le récit, le discours d'un narrateur). Le récit des événements peut être interrompu de diverses manières, telles que le discours rapporté des personnages ou du narrateur, ou encore par une description. Cette dernière est souvent opposée au récit, car elle est comme une pause dans le déroulement des événements. Leur style diffère souvent ; Boileau notait, dans l'*Art poétique* : « Soyez vif et pressé dans vos narrations ; soyez riche et pompeux dans vos descriptions ». On peut, d'ailleurs, retrouver de telles oppositions en langue des signes, entre des récits vifs et rapides et des descriptions riches et détaillées, notamment grâce à des structures de grande iconicité.

La description peut avoir diverses fonctions, depuis une simple fonction d'ornement, l'ajout d'un effet de réel, jusqu'à donner à voir les mouvements d'une conscience. Ces fonctions ont évolué au cours des siècles : les descriptions formaient, à la Renaissance, des parties séparées, coupant le fil du récit : des 'tableaux' présentaient tel paysage, tel point de vue, telle œuvre d'art. A partir du XVIII^{ème} siècle, l'expression du moi prend de l'importance – la description vise alors la subjectivité, l'état de l'âme du narrateur. Plus tard, les romans réalistes y trouveront un moyen de glisser, dans le récit, les motivations psychologiques ou sociologiques des personnages.

L'interruption du récit par une description est souvent justifiée : le regard du personnage qui fonde un point de vue, le besoin de présenter à un allocataire la vue du narrateur, la présentation de l'objet qui va jouer un rôle dans le cours de l'action... D'autre part, la description part souvent d'un terme, d'un thème (objet, type de paysage, style pictural...) qui va être le sujet de la description ; puis, souvent sous forme arborescente (un terme suggère quelques traits qui vont eux-mêmes être détaillés...), la description use de styles particuliers : emploi de caractérisants plutôt que de verbes, recours à des figures de style comme la métonymie, usage de temps comme l'imparfait... Bien des travaux, comme ceux de Philippe Hamon (1981) ou de Jean-Michel Adam (1989) ont ainsi proposé des modèles théoriques de la description.

La description est « la mise en abyme d'une figuration picturale par une figuration scripturale » (Tisset 2000 : 110). En cela, elle peut être rapprochée de la langue des signes : en langue des signes également, il est possible d'interrompre le fil du discours pour s'arrêter sur la description d'un point de vue, d'un paysage, d'un objet... Et en langue des signes comme en langues vocales, la séquence descriptive pourra présenter des caractéristiques particulières : utilisation de caractérisants plus que de verbes, temps du récit comme suspendu, figures de style (synecdoques, métonymies...),

rythme différent, etc. Il pourrait être intéressant de chercher les différences entre le discours descriptif en langue des signes et celui qui est développé par les langues vocales : est-ce que la possibilité, pour la langue des signes, d'avoir facilement recours à des structures de grande iconicité n'entraîne pas une imbrication plus importante du descriptif et du narratif que ne le permettent les langues vocales ? Cependant, si le discours descriptif est autant loisible que le discours narratif, en langue des signes comme en langues vocales, cela n'explique pas les particularités de l'iconicité à laquelle sont confrontés les interprètes en langue des signes...

Il est important, pour des étudiants interprètes, de s'exercer aux techniques de la description. De nombreux supports pourront être proposés : photographies, dessins, tableaux, etc. Le but de ces exercices est que les étudiants soient de plus en plus à l'aise dans le passage entre une représentation visuelle et sa description orale. Un des exercices possibles est par exemple de soumettre à un étudiant une photographie ou un tableau, de lui demander de décrire ce tableau devant les autres étudiants, et de demander à ces derniers de dessiner sommairement le tableau tel qu'ils l'ont imaginé d'après la description. Il est alors intéressant de comparer le tableau d'origine et ce que les étudiants en ont perçu à travers la description, et donc de repérer les éléments qui ont été bien transmis, ceux qui ont été omis, ou mal perçus, et d'en analyser les raisons.

5.15 S'INSPIRER DE L'EKPHRASIS

L'*ekphrasis* est un sujet à la mode dans les études sur les rapports entre littérature et peinture : les nombreux colloques portant sur les *Word and Image Studies* l'évoquent souvent (bibliographie : Grodek 1997 : 257-400). Ce terme est l'équivalent grec du lexème latin '*descriptio*' ; cependant, dans le champ des études littéraires, l'*ekphrasis* prend une acception particulière. Hermogène, dans les *Progymnasmata* (*Péri ekphraseos*), écrit : « L'*ekphrasis* est un discours détaillé qui rend, pour ainsi dire, évident et qui met sous les yeux ce que l'on veut montrer. » Thomas Mitchell définit l'*ekphrasis* comme « the verbal representation of visual representation » (1994: 152).

La théorie de l'*ekphrasis*, développée notamment par les pédagogues de l'éloquence impériale, est définie par les rhéteurs grecs et latins comme une partie du discours – ou plus précisément une expansion du discours (d'où le terme *ek-phrazein*), visant un supplément somptuaire, un ornement du discours. Elle peut porter sur cinq types d'objets : les personnes, les actions, les circonstances, les lieux et les époques. Au cours de la Renaissance cependant, l'*ekphrasis* se limitera de plus en plus aux descriptions d'œuvres d'art, perdant également le lien antique entre rhétorique et art du bien vivre, apnage du *vir bonus*.

L'*ekphrasis* est caractérisée essentiellement par deux traits : la *périégèse*, l'exposition détaillée, et l'*enargeia*, l'évidence visuelle – souvent traduite par 'vivacité visuelle'. Sainte-Beuve parle d'une « peinture toute distincte, toute pleine d'évidence, de lumière et de clarté » (1876 : 160). Les formules récurrentes évoquent le mouvement de présentation « sous les yeux » (*hyp'opsin, ante oculos*). Celle-ci va de pair avec la *phantasia*, l'imagination, qui permet à l'auditeur ou au lecteur de se représenter ce qui est ainsi décrit.

A partir du XIX^{ème} siècle, quelques critiques porteront sur les limites de l'*ekphrasis* : mêler description détaillée et évidence visuelle peut être contradictoire. En effet, plus une description donne à savoir, plus elle risque de s'éloigner de l'évidence visuelle. En littérature, des critiques, comme Sainte-Beuve, Brunetière ou Champfleury, ont fustigé ce souci de 'décrire pour décrire', le lecteur visualisant mieux une description sommaire que celle qui multiplie les détails. Aligner la littérature sur la peinture – selon une expression consacrée – devient alors plus un travers qu'une source d'éloge. Par la suite, les descriptions seront de plus en plus clairsemées dans les romans, des

passages descriptifs étant disséminés au cours du récit – on parlera, à ce sujet, d'écriture 'impressionniste'. Et à l'opposé de l'*ekphrasis*, certains romans prôneront le silence comme seule possibilité d'exprimer la vision : dans *Le Chef-d'œuvre inconnu* de Balzac, par exemple, le moment clé du récit (le dévoilement d'un tableau) est évoqué par l'énonciation d'un déictique, un geste d'indication (« Eh bien ! le voilà ! »). Le discours détaillé ne peut plus – pense-t-on – révéler, il est plus un obstacle qu'une aide. Et le langage perd sa puissance d'expression : dans *Pierre Grassou*, de Balzac, la description des tableaux est remplacée par des déictiques, cataphoriques ou présentatifs (« Cela, voici ce que c'était »). Et paradoxalement, cette désignation sans description peut procurer, pour le lecteur, une illusion référentielle consistant, non pas à voir l'image, à se la représenter, mais à la rêver, à la produire imaginativement.

De même, en langue des signes, il est possible d'élaborer des discours relevant de l'*ekphrasis* : des descriptions détaillées permettant à l'interlocuteur de se représenter visuellement le paysage, le personnage, l'objet ainsi désignés. La langue des signes est d'ailleurs peut-être plus 'performante' en ce domaine que bien des langues vocales. Et, comme pour les langues vocales, la description la plus détaillée n'est pas toujours la plus 'persuasive' : quelques traits peuvent suffire à évoquer un personnage ou un objet, plus peut-être que ne le feraient des descriptions trop surchargées. Voire, la simple désignation – l'index pointé, peut créer, dans le fil du discours, une impression suffisante, une illusion, permettant à l'interlocuteur de s'imaginer ce que l'on désigne ainsi. Sur ces questions 'littéraires', la langue des signes peut fonctionner de manière analogue à celle des langues vocales.

Il sera donc intéressant de proposer aux étudiants de lire différents extraits d'oeuvres classiques présentant de telles richesses de description, d'en analyser les techniques, les choix énonciatifs, les structures de phrases, le vocabulaire, etc.

Divers récits en langue des signes comprennent de telles séquences, plus ou moins longues, plus ou moins détaillées, où un personnage, un objet, un paysage est présenté de manière particulièrement détaillée : le récit de la course entre deux chiens, par Guy Bouchauveau, ou celui du footballeur américain, par Jean-Raymond Harguindeguy, sont très expressifs. Il serait intéressant que les étudiants puissent regarder et analyser de telles productions signées, et s'exercer à les traduire. Un autre exercice consiste à sélectionner certaines descriptions signées significatives, et demander aux étudiants de s'entraîner à les signer de la même manière : ce peut être un bon apprentissage.

5.16 TRAVAILLER LES FIGURES DE STYLE

Depuis l'Antiquité, les figures du discours, les effets utilisés pour agrémenter, orner, rendre vivant le discours ont été l'objet d'analyses nombreuses – et de nombreuses discussions quant à leur nombre, leur classement, leur importance. Les tropes (figures entraînant un changement de sens du mot) les plus célèbres sont la métaphore et la métonymie. La première use du rapprochement de deux champs sémantiques différents, laissant à la situation le soin de faire comprendre le point précis de comparaison. La métonymie consiste à remplacer un terme par un autre du même champ sémantique (contenant/contenu, instrument/agent, produit/origine, objet/matière, personne/institution...). Ces figures comportent de nombreuses variantes. Ainsi, une des variantes de la métonymie est la synecdoque : le remplacement d'une réalité par l'une de ses parties. Patrick Bacry (1992 : 89) note d'ailleurs : « Le langage des sourds-muets a souvent recours, par souci de rapidité et de clarté, à la synecdoque – cela en particulier pour désigner une personne par un de ses traits physiques marquants. Tel homme aux sourcils broussailleux se verra appeler 'les sourcils', tel autre au nez proéminent 'le nez' ; et bien sûr on peut étendre le procédé à des éléments ne faisant plus réellement partie du corps, puisqu'on appellera 'la pipe' cet autre qui ne se sépare jamais de son

brûle-gueule. De la même manière, on avait surnommé ‘le Buste’ l’actrice américaine Jayne Mansfield, célèbre dans les années cinquante pour telles rondeurs de son anatomie ». Il est vrai que la synecdoque est un procédé fréquent en langue des signes, notamment en anthroponymie – mais pas seulement : le signe ‘maison’, par exemple, présente le toit pour désigner la maison entière.

Bien d’autres figures de style peuvent être utilisées dans les discours en langue des signes : figures de ressemblance (comparaison, personnification...), figures de voisinage (antonomase, litote, euphémisme, périphrase, pléonasme...), figures de construction (prolepse, asyndète...), figures du lexique (répétition, gradation, antithèse, hyperbole...), figures de l’organisation du discours (prétérition, réticence, digression, épiphase...).

L’une de ces figures peut poursuivre plus particulièrement les réflexions entamées à propos de la description : l’hypotypose. Il s’agit, en effet, d’une figure consistant en une description riche, fouillée, complexe, voire vive et animée. Elle est censée ‘mettre sous les yeux’ du lecteur l’objet ou la scène décrits. Souvent, elle interrompt le récit, à la manière d’une digression, en focalisant l’attention sur un élément du récit. Ainsi, la description du bouclier d’Achille à la fin du chant XVIII de l’*Illiade* occupe 126 vers. L’hypotypose s’appuie souvent sur d’autres figures de style pour arriver à ses fins : gradations, personnifications, hyperboles, etc. Elle est donc plus une accumulation de figures qu’une figure propre.

Comme pour les figures mentionnées plus haut, un discours en langue des signes peut recourir à l’hypotypose pour présenter de manière riche et détaillée un élément du discours. Ainsi, l’analyse des figures de style appliquées à la langue des signes peut être intéressante à plusieurs titres : d’une part au niveau morphologique (notamment par la synecdoque), au niveau syntaxique (pour éclairer diverses possibilités de constructions de phrases, en fonction de l’effet recherché), au niveau du discours (pour mieux comprendre diverses techniques oratoires).

Il est donc possible de faire travailler les étudiants sur les figures de style en français et en langue des signes, à partir de textes et de vidéos signées. Un des exercices possibles consiste par exemple à donner un texte aux étudiants, et de leur demander de modifier ce texte par diverses figures de style présentées auparavant. De même, on peut leur suggérer un thème en langue des signes, et de leur demander de produire des énoncés présentant telle ou telle figure de style. Un autre exercice consiste à regarder des enregistrements de discours en langue des signes (comme ceux que l’on peut voir sur Youtube ou Dailymotion), et demander aux étudiants d’y repérer différentes figures de style.

5.17 DISTINGUER LES STYLES DE DISCOURS

Un des points peut-être insuffisamment travaillé par les étudiants interprètes concerne les différences de styles de discours. Consciemment ou non, la plupart des locuteurs sourds utilisent des styles de discours très différents selon les situations, que ce soit au point de vue du vocabulaire, de la syntaxe, des niveaux de langue, du rythme, de la spatialisation, du recours à la grande iconicité, des divers choix énonciatifs.

Il serait donc intéressant de mettre en parallèle des énoncés signés de types différents, comme :

- des contes (I.V.T., Claire Garguier, S’il te plaît, dis-moi)



- des discours de type scientifique (cassettes de Aides sur le sida, vidéos sur internet concernant le dépistage du cancer du sein, cassettes de la Cité des Sciences et de l'industrie)
- des témoignages (enregistrements de l'émission L'Oeil et la main, cassettes de Vidéo-Signes)
- des discours de type politique (vidéos sur internet de membres de partis politiques, appels contre les implants ou le dépistage systématique)
- des poèmes ou chansons (comme l'un des derniers spectacles d'I.V.T.)
- des récits comiques, histoires drôles (Guy Bouchaveau, Jean-Raymond Harguindeguy...)
- etc.

Les étudiants peuvent donc regarder des enregistrements de discours divers, et noter les particularités de chaque type de discours. Un autre exercice consiste à leur proposer un thème, et de leur demander de proposer un discours en langue des signes sur ce thème, selon divers styles (politique, scientifique, poétique, etc.).

5.18 S'EXERCER À L'EXPRESSION POÉTIQUE

Il m'est arrivé d'être appelé pour traduire lors d'une incinération. Juste avant le début de la cérémonie, la femme du défunt, en pleurs, est venue me trouver, me disant que son mari adorait un chanteur, et qu'elle souhaitait que je traduise les chansons qu'elle allait diffuser en souvenir de son mari. D'habitude, les interprètes sont réticents à traduire des poèmes ou chansons, car ces traductions sont très complexes, elles demandent de longues préparations, et elles sont toujours mieux réalisées par des sourds comédiens. Là, face à cette situation très particulière, je n'ai pas osé refuser.

Il peut donc être proposé aux étudiants de s'exercer aux traductions de chansons ou poèmes. De nombreux textes peuvent servir de support, comme les chansons de Jacques Brel, Aznavour, Edith Piaf, etc. Si cela est possible, on peut faire appel à un comédien sourd, et lui demander de réaliser à son tour ces traductions, afin de comparer les productions des étudiants et celles du comédien – non dans le but de critiquer la production des étudiants, forcément moins réussie, mais dans le but de leur montrer différents types d'expression qu'ils peuvent utiliser.

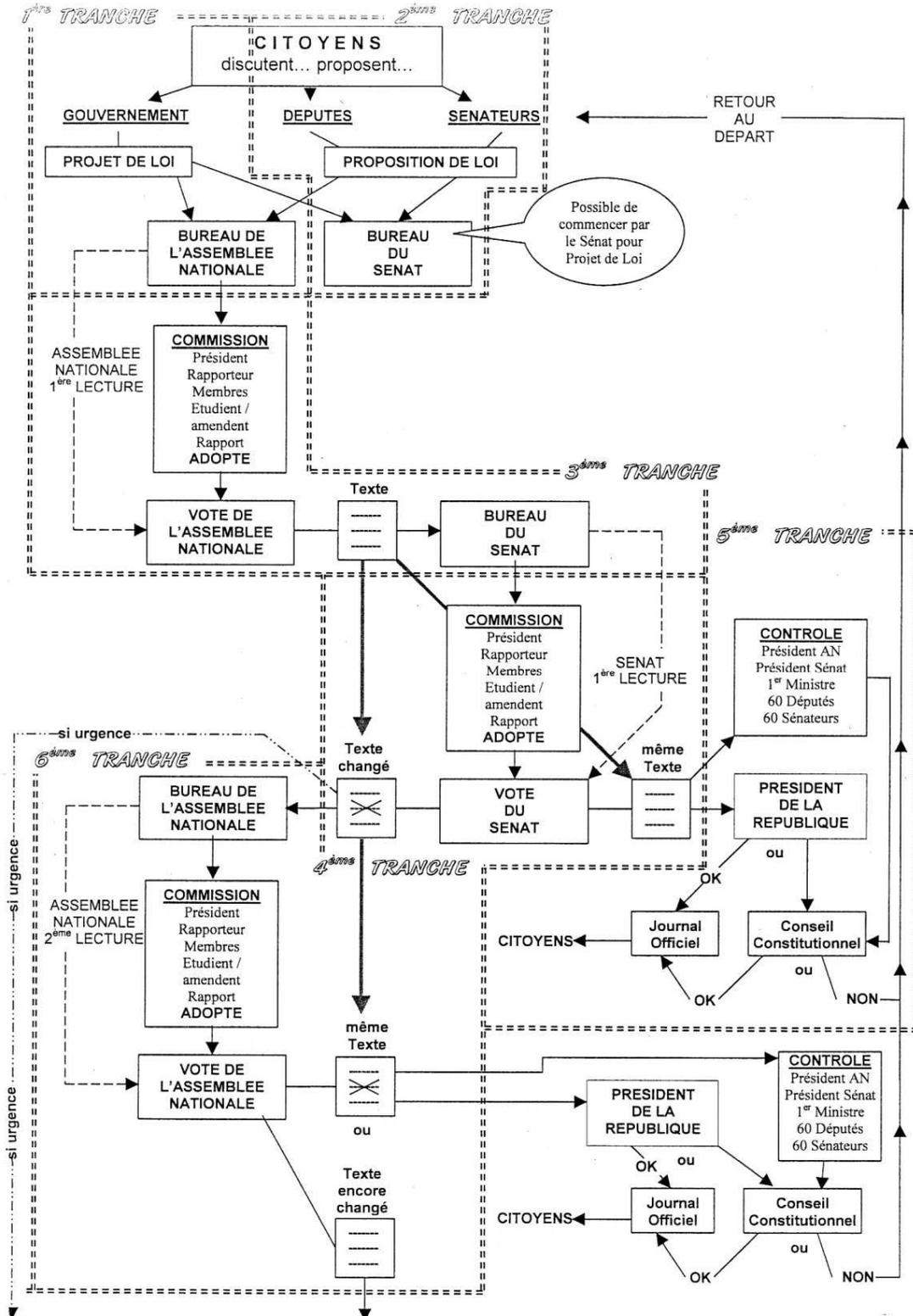
5.19 ANALYSER DES PRODUCTIONS VISUELLES

Différents domaines professionnels ont recours aux techniques d'expression visuelle, comme la publicité. Celle-ci est particulièrement intéressante, car étant l'objet de budgets très importants, elle est soumise à de nombreuses analyses. Ces analyses peuvent apporter des éléments intéressants de réflexions. Quelques exemples :

- analyse de la publicité pour « J'adore » de Dior : <http://www.iconique.net/analyse-de-la-publicite-pour-jadore-de-dior-1999/>
- analyse d'une publicité pour Sony : <http://www.oboulo.com/expose/analyse-semiologique-publicite-sony-30030.html>
- différentes analyses d'images : <http://imagesanalyses.univ-paris1.fr/>
- analyse d'une publicité Blédilait : <http://www.oboulo.com/expose/analyse-semiotisante-publicite-bledilait-2eme-12020.html>

5.20 EXEMPLE DE SCHÉMA TEXTUEL

Le site du C.I.S. présente une explicitation schématique du processus législatif (sur une douzaine de pages). Ce type de schémas se prête à différentes sortes d'exercices : formulation d'un texte à partir du schéma, traduction en langue des signes du schéma, comparaisons entre texte, schéma et traduction signée, travail sur les emplacements et les orientations, analyse d'une présentation visuelle (entités et relations, hiérarchies, déroulement temporel, découpages et points de vue), etc.

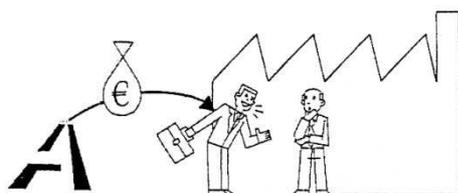




5.21 EXEMPLES DE SCHÉMATISATION

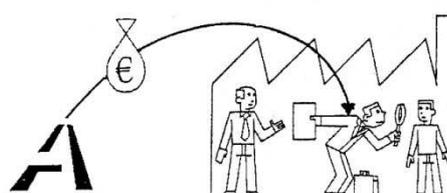
Les pages suivantes présentent un dépliant réalisé pour expliquer les missions de l'A.G.E.F.I.P.H. Il peut être intéressant de faire travailler les étudiants sur les différentes formes de schématisation : symboles, traits pertinents, représentation dessinée d'un concept, traduction en français d'un dessin ou schéma, traduction en langue des signes d'un concept, d'un dessin, d'un schéma, etc.

20 mesures pour l'emploi des personnes handicapées



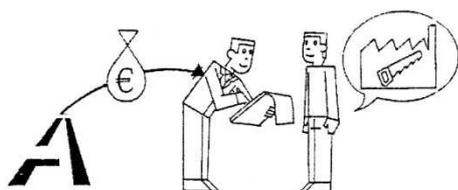
Information et sensibilisation

Informar les entreprises, les responsables syndicaux ou professionnels sur l'emploi des personnes handicapées pour susciter des projets d'insertion, de formation ou de maintien au travail des personnes handicapées.



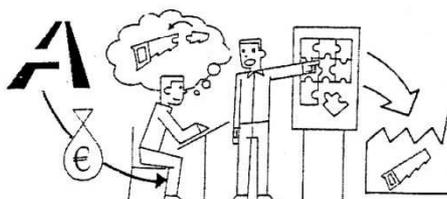
Diagnostic et conseil

Aider les entreprises à cerner leurs besoins en matière d'insertion ou de maintien dans l'emploi des personnes handicapées, leur proposer des solutions concrètes.



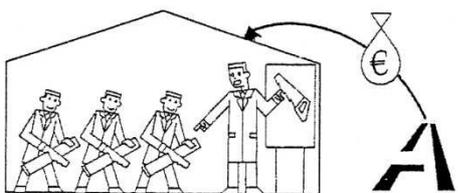
Bilan d'évaluation et d'orientation

Evaluer les potentialités des personnes handicapées pour préparer leur insertion et aider à leur maintien dans l'emploi ou à leur évolution professionnelle.



Mise à niveau et mobilisation

Mobiliser les acquis et les compétences des personnes handicapées pour favoriser leur accès direct à l'emploi ou à une formation professionnelle.



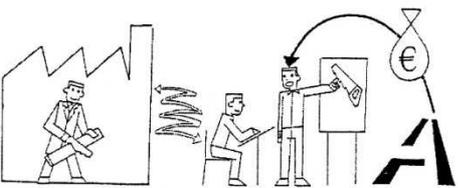
Formation professionnelle

Permettre aux personnes handicapées d'acquérir les compétences professionnelles requises pour exercer un métier, accéder à un emploi ou se maintenir dans l'emploi.



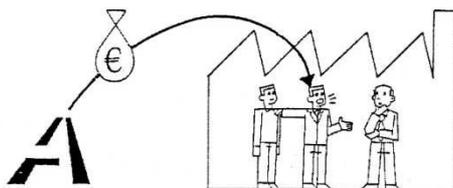
Aides à l'apprentissage

Inciter les entreprises, les jeunes handicapés et les centres de formation des apprentis à conclure des contrats d'apprentissage.



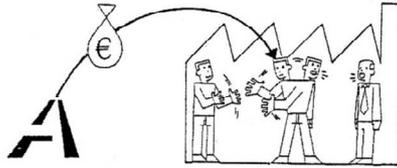
Aides à la formation en alternance

Inciter les entreprises, les jeunes handicapés et les centres de formation à conclure des contrats en alternance.

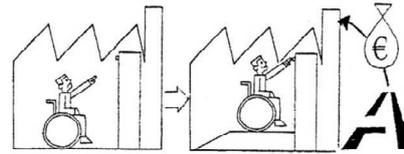


Soutien et suivi de l'insertion

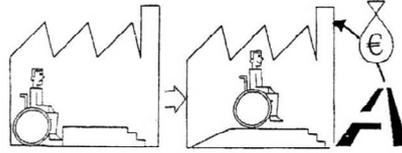
Faciliter l'intégration professionnelle en compensant le handicap dans des situations liées à la préparation, à l'accès et au maintien dans l'emploi.



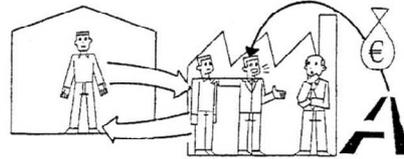
Aides techniques et humaines
Apporter aux personnes handicapées en situation de préparation, d'accès ou de maintien dans l'emploi, des solutions individualisées de compensation de leur handicap.



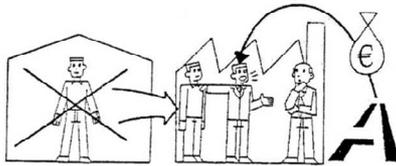
Aménagement des situations de travail
Adapter l'outil et l'organisation du travail pour permettre l'accès ou le maintien dans l'emploi de personnes handicapées, en compensant leur situation de handicap.



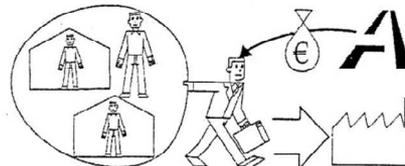
Accessibilité des lieux de travail
Adapter les lieux de travail pour en assurer l'accès aux personnes handicapées et faciliter leurs conditions de travail dans l'entreprise.



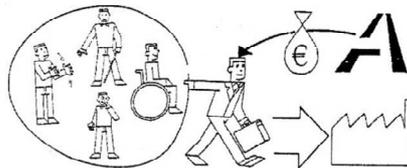
Détachement en entreprise
Favoriser le passage du milieu protégé vers le milieu ordinaire pour les personnes handicapées des centres d'aide par le travail (CAT).



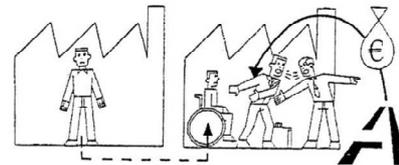
Rapprochement du milieu protégé et du milieu ordinaire.
Favoriser le passage du milieu protégé vers le milieu ordinaire pour les personnes handicapées des ateliers protégés.



Action préparatoire au placement
Assurer la préparation à l'emploi des personnes handicapées rencontrant des difficultés particulières, en collaboration avec les structures de placement.



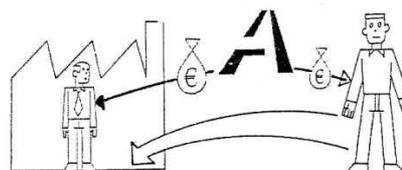
Réseau d'insertion et de placement
Assurer l'accueil et l'accompagnement individualisé des personnes handicapées dans leur parcours d'insertion vers l'emploi.



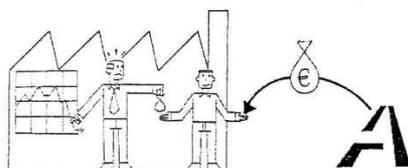
Maintien dans l'emploi
Maintenir dans l'emploi, par la mise en œuvre de solutions adaptées, des salariés handicapés dont le handicap survient ou s'aggrave.



Création d'activité
Favoriser les initiatives des personnes handicapées qui créent leur emploi en accédant à une activité non salariée.



Prime à l'insertion
Encourager les entreprises à poursuivre leurs efforts en faveur de l'embauche des personnes handicapées, et aider celles-ci à accéder à l'emploi.



Soutien à l'intégration en milieu ordinaire
Complément de rémunération aux travailleurs handicapés pour lesquels la COTOREP a décidé un abattement de salaire, en vue d'atteindre le niveau de ressources garanti par la loi.

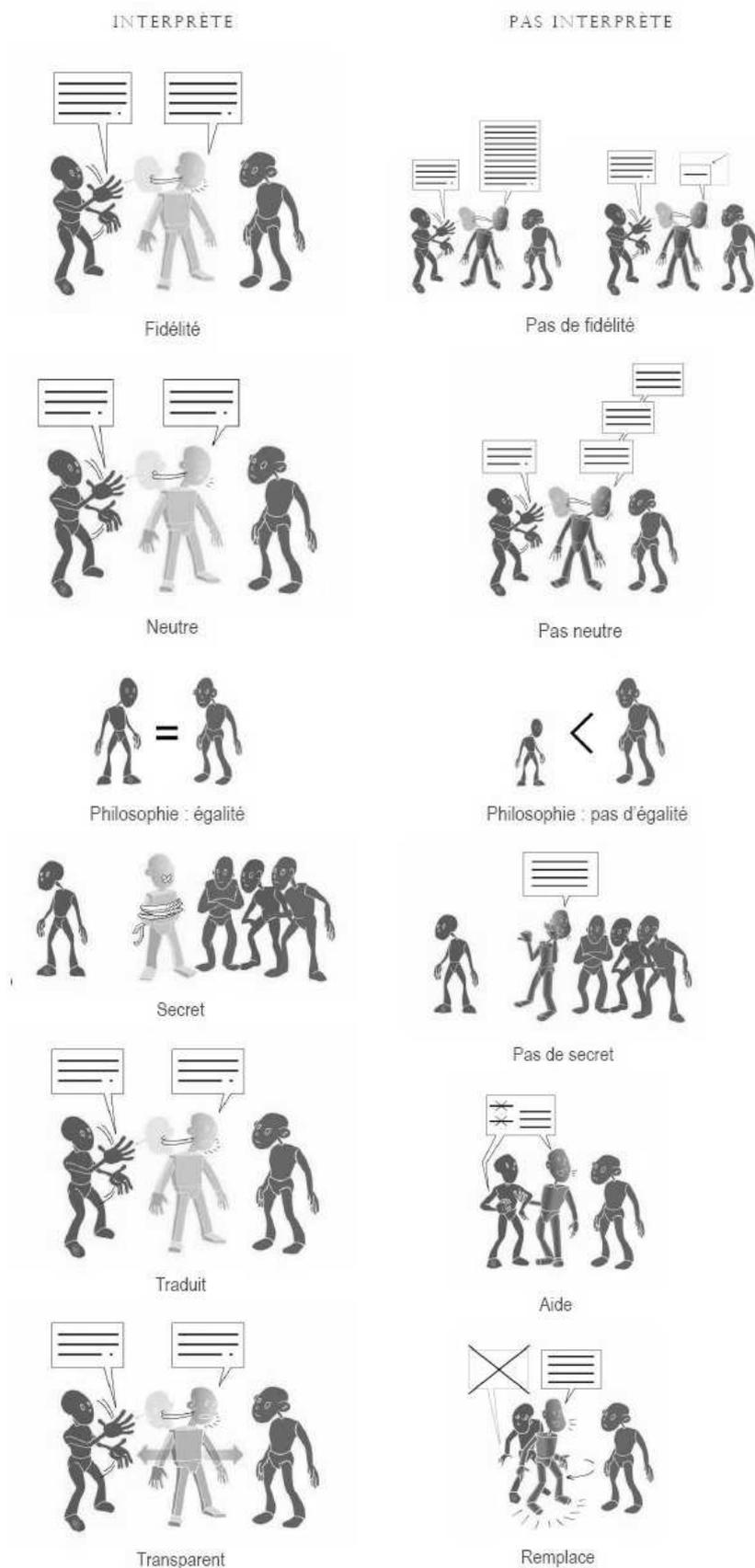


Aide aux innovations
Permettre le développement de matériels et de technologies innovantes, favorisant la formation professionnelle et l'emploi des personnes handicapées en milieu ordinaire de travail.



5.22 EXEMPLES DE SYMBOLISATION

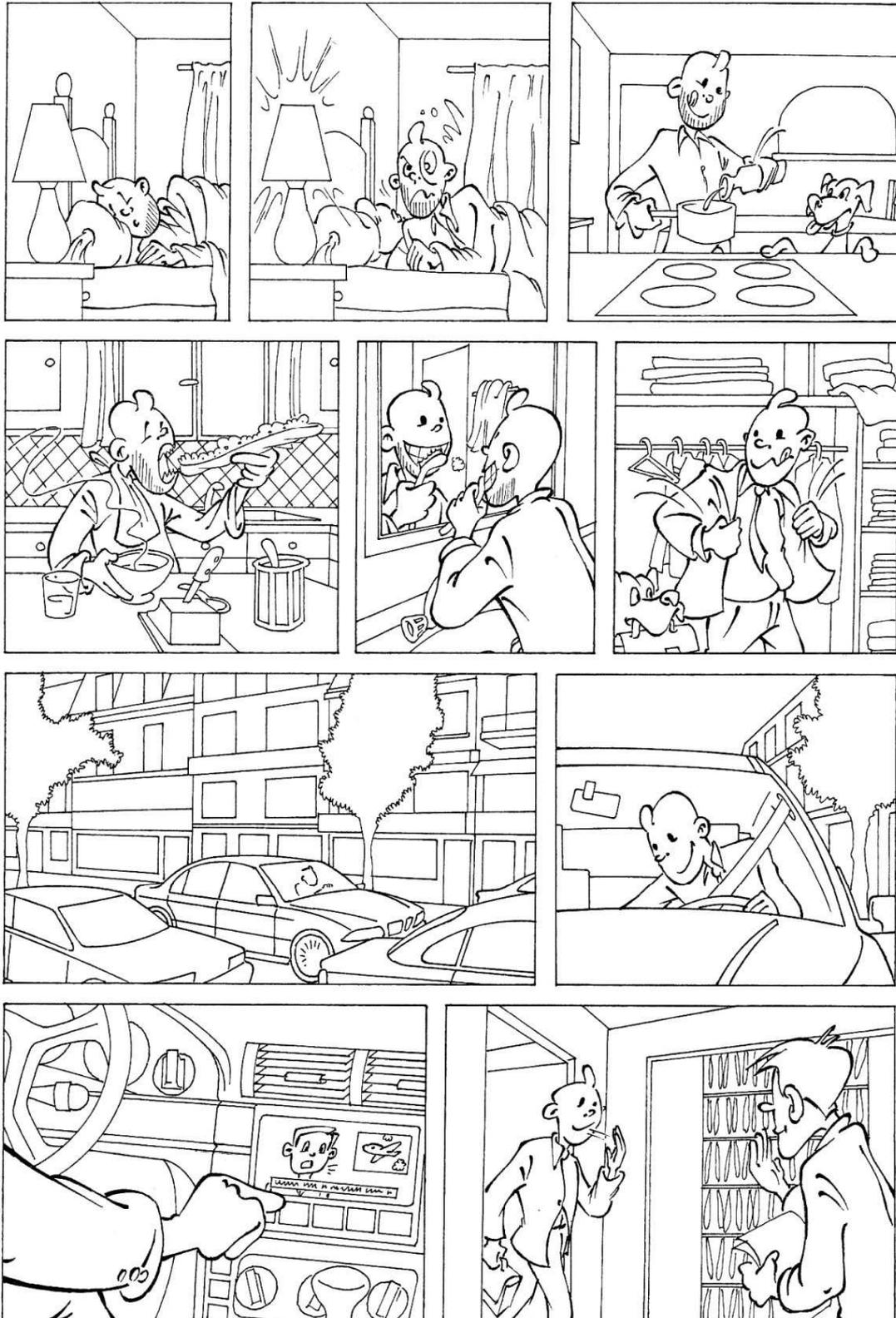
Concernant les différences entre interprètes et interfaces, notamment les règles déontologiques du métier d'interprète, Laurent Verlaine a proposé les dessins suivants. Ils pourront également servir de support aux exercices notés précédemment.

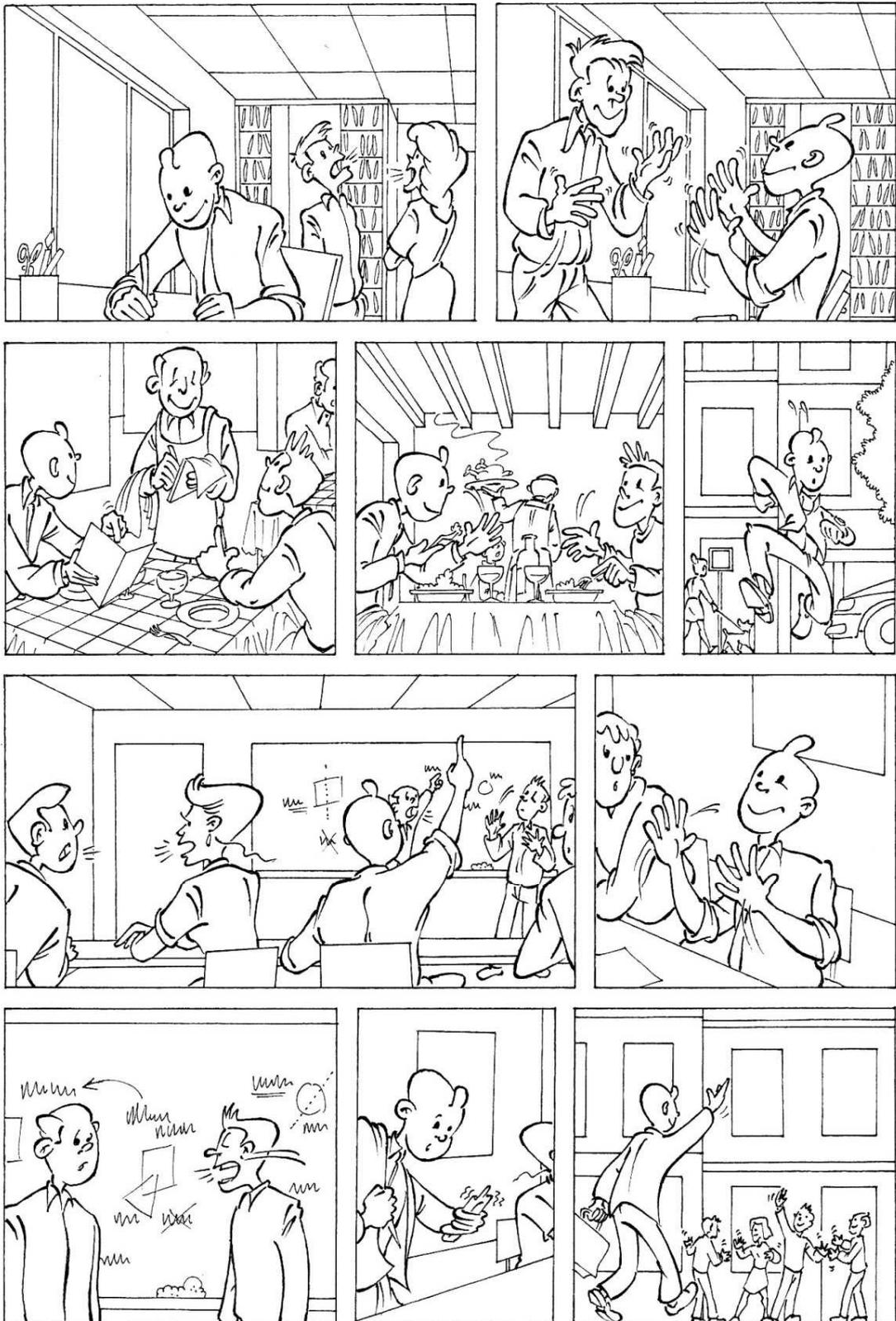


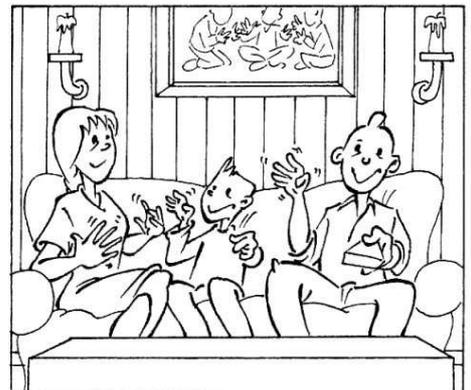
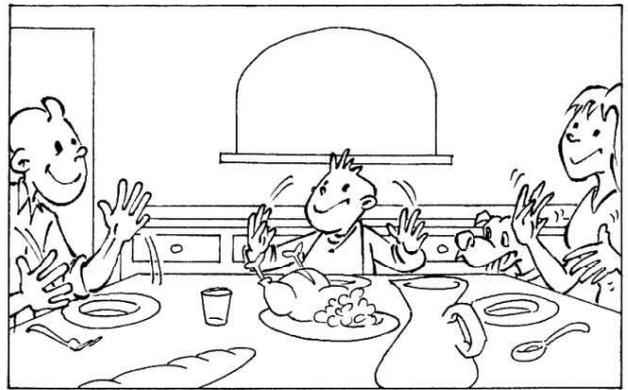
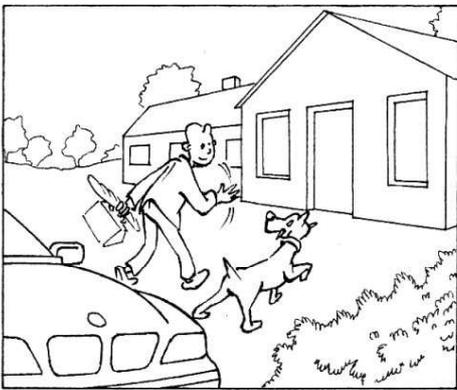
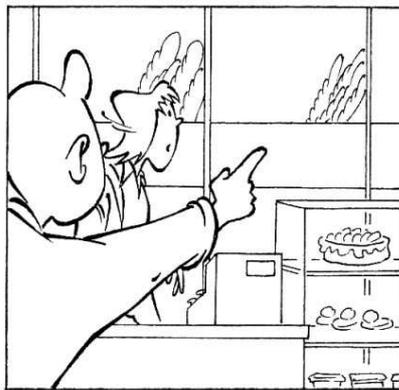
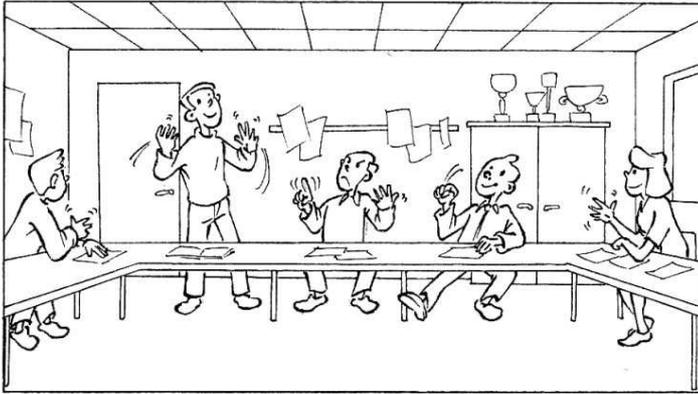


5.24 EXEMPLE DE BANDE DESSINÉE

Les pages suivantes sont extraites d'une petite bande dessinée présentant la vie quotidienne d'un sourd. Tous les exercices notés à propos des bandes dessinées pourront être ici appliqués : traduction écrite, traduction en langue des signes, réflexions sur les traits visuels retenus, liens entre traits visuels dessinés et signés, découpage du scénario, points de vue, cadres, zooms, etc.







5.25 TRAVAILLER L'ÉCRIT

Nous avons proposé de nombreux exercices concernant l'interprétation simultanée. Mais il ne faudrait pas oublier de faire travailler les étudiants sur les traductions écrites. Dans le travail quotidien des interprètes, nous sommes régulièrement appelés pour ce genre de prestations, notamment pour des traductions de courriers, de copies d'examens, de lettres de motivation, d'actes notariés ou juridiques, etc. Ces traductions peuvent concerner les deux sens de traduction : d'un écrit en français vers la langue des signes, ou de la langue des signes vers un écrit.

Les étudiants doivent donc s'entraîner à traduire tous types de textes, des plus simples aux plus complexes, des plus généraux aux plus spécialisés, afin d'acquérir une certaine habitude et une certaine aisance, facilitant ainsi leurs débuts dans le métier.

Ces exercices pourront être individuels ou en groupes, et pourront faire l'objet de travaux personnels en dehors des cours. Un exemple d'exercice : donner un texte à traduire en langue des signes à un étudiant ; filmer sa traduction ; donner la traduction filmée à un autre étudiant ; lui demander d'en réaliser une traduction écrite ; puis comparer le texte d'origine et le texte d'arrivée (déformations, manques, ajouts, etc.).

Ils doivent également s'exercer à être filmés. On a vu par exemple, lors des dernières élections, qu'un certain nombre de prestations d'interprètes, lors des meetings politiques, étaient ensuite diffusées sur internet.

5.26 EXERCICES DIVERS

De nombreux exercices peuvent être proposés en complément de ceux notés ci-dessus, sans toujours un lien direct avec la pensée visuelle.

- Dissociation linguistique : les étudiants s'assoient en cercle. Le professeur lance un sujet de discussion. Les étudiants interviennent à tour de rôle, l'un en langue des signes, le suivant en français, etc.
- Exercices sur la mémoire : un étudiant raconte un récit d'une dizaine de minutes. Un autre étudiant raconte le même récit sans notes. Un troisième étudiant raconte le même récit dans l'autre langue.
- Exercices de reformulation : de manière consécutive, puis simultanée, un texte est lu, et l'étudiant doit le reformuler – redire le contenu sans employer les mêmes termes.
- Pour prendre conscience de la possibilité de parler et d'écouter en même temps, Lederer (2001 : 207) propose l'exercice suivant : les étudiants doivent écouter un récit, et compter à haute voix en même temps (à rebours car cela est moins automatique). Puis, à la fin du récit, ils doivent dire ce qu'ils ont compris et retenu du récit.
- Exercices de consécutive avec notes, puis sans notes. Reprise des mêmes textes en simultanée.
- Travail spécifique sur les débuts de phrases. Seleskovitch (2001 : 193) note : « L'interprète de simultanée prononce toujours quelques mots avant que le sens n'apparaisse clairement ». Il est en effet nécessaire de prendre un certain décalage afin de comprendre le sens avant de traduire. Toutefois, il est bon de placer quelques mots ou signes durant ce temps, d'une part pour prendre de l'avance sur la traduction (placer déjà certains éléments de décor par exemple), d'autre part pour calmer l'impatience des interlocuteurs.



- L'interprétation simultanée de textes lus doit être réservée pour la fin des études, selon Lederer (2001 : 226), car il s'agit d'un des exercices les plus difficiles. Auparavant, l'auteure préconise des exercices d'interprétation de reformulation spontanée de textes, l'interprétation d'exposés réalisés par les étudiants, celle d'enregistrements de débats à la radio ou à la télévision, d'enregistrements de conférences.
- Une suggestion à propos des exposés : demander aux étudiants de lire et résumer des ouvrages intéressants par rapport à la linguistique, l'interprétation, le monde des sourds, etc., ce qui permet, outre le travail sur le résumé et son utilisation pour les exercices d'interprétation, une appropriation et un partage de connaissances.
- Une expérience m'a donné à réfléchir. Durant ma formation, il m'est arrivé de discuter avec un groupe de sourds sur les films que nous avons vus. Voulant évoquer à mon tour un film, j'ai pensé traduire le titre du film. Un des sourds présents a répondu qu'il ne le connaissait pas. Un autre sourd, sachant que le premier avait bien vu ce film, est intervenu en signant un détail visuel caractéristique de ce film. Tout de suite, le premier sourd a reconnu qu'il l'avait bien vu. Cet exemple montre l'intérêt de travailler la pensée visuelle, et l'importance des divers exercices proposés ici à ce sujet. Il montre également la nécessité, pour des étudiants interprètes, de se détacher de la littéralité du discours d'origine pour trouver, dans l'autre langue, la traduction qui permettra à l'interlocuteur d'accéder au contenu du message. Cet entraînement à la créativité est un des points d'insistance de G. L. Bastin (2003). Il propose comme exercice, par exemple, de faire travailler les étudiants sur la reformulation de titres, slogans, pensées, car il s'agit là d'énoncés qui obligent à prendre de la distance par rapport à la lettre pour s'attacher au sens. Proposer ce type d'exercices en début de formation (M1), en travaillant d'abord sur une simple reformulation français-français, leur permet de prendre davantage conscience de l'importance de la déverbalisation. Ces mêmes exercices peuvent ensuite être effectués sur des traductions français-langue des signes.
- Pour éviter le mot-à-mot, K. Déjean Le Féal (1993 : 161) suggère que lors des exercices de traduction, on ne fasse pas travailler les étudiants phrase par phrase, mais paragraphe par paragraphe. Cela les oriente vers une plus grande déverbalisation. De même, lorsque l'on étudie un discours signé, il est préférable de ne pas s'arrêter à chaque phrase, au risque de tomber dans le cours de langue, mais de découper le discours en blocs de sens. L'auteur suggère également (1993 : 166), lors des premiers exercices de traduction, d'écrire au préalable au tableau tous les éléments transcodables (noms, dates...) afin que les étudiants ne soient pas perturbés par des éléments, mais qu'ils puissent se concentrer sur le sens.
- Une des difficultés, pour un interprète, est de contrôler son expression orale : souvent, par exemple, les interprètes ponctuent leurs traductions de « euh » sans en avoir conscience. Il peut alors être bon, de temps en temps, d'enregistrer sur un magnétophone les traductions des étudiants, et de leur donner à réécouter, afin qu'ils mesurent la différence entre l'expression orale telle qu'ils pensaient la contrôler et celle effectivement réalisée.
- Un dernier exemple d'exercice : demander aux étudiants de signer des cartes et plans, afin qu'ils travaillent spécifiquement les emplacements et orientations.



Conclusion

1. Résumé

Nous avons d'abord tenté de dresser un état des lieux concernant la formation des interprètes en langue des signes : formations existantes, lois, historique, questions non résolues. Nous avons détaillé les programmes de ces formations, en insistant sur leurs différences, notamment quant à la part respective de cours théoriques et de cours pratiques. On voit à ce sujet une nette différence entre les formations créées au sein d'écoles d'interprètes, et celles dépendant d'un U.F.R. de sciences du langage.

Nous avons ensuite apporté les réflexions d'un interprète de terrain sur les difficultés du métier, les contraintes qu'un interprète débutant doit apprendre à gérer, et donc les points importants qu'il s'agit de développer dans une formation d'interprète. Le trait principal est la diversité des situations que doit refléter la diversité des exercices pratiques, proposés en nombre suffisant pour permettre une répétition formatrice. En fonction de ces remarques, nous avons proposé une liste des thèmes à développer en M1 et M2. Nous suggérons également de développer des préformations pour les étudiants n'ayant pas un niveau de langue suffisant.

Nous avons choisi d'axer davantage notre réflexion sur un thème qui nous semble capital pour une formation d'interprète en langue des signes : la sémiotique visuelle. Faire travailler spécifiquement les étudiants sur cette matière peut les aider à améliorer la qualité de leurs traductions. Ce travail peut utiliser les divers outils d'une pensée visuelle : dessins, schémas, cartes conceptuelles, bandes dessinées, storyboard, etc.

Nous avons donc proposé un grand nombre d'exercices, essentiellement axés sur ces diverses facettes de la pensée visuelle, en utilisant essentiellement les dessins et schémas parus sur le site internet du Centre d'information sur la surdité d'Aquitaine.

2. Question

La situation des interprètes en langue des signes est différente de celle des interprètes en langues vocales sur un point : on demande à ces derniers de ne traduire que vers leur langue maternelle, alors que les premiers traduisent toujours dans les deux sens. Seleskovitch (2001 : 193) écrit par exemple : « Une interprétation en langue étrangère est parfaitement acceptable dans des débats où l'argumentation est objective, où n'apparaissent que peu de nuances émotives, où les implicites sont connus, où les destinataires sont bienveillants ou motivés. Par contre, lorsque l'argumentation est serrée, lorsque les interlocuteurs se méfient l'un de l'autre ou sont franchement hostiles, lorsque le discours vise à plaire ou à impressionner plus qu'à faire comprendre, alors la justesse de l'expression devient indispensable et l'interprétation en langue maternelle également. » K. Déjean Le Féal (1993 : 181) ajoute un argument : « On insistera aussi à cette occasion sur une autre raison pour laquelle cette pratique est à proscrire : l'impossibilité pour le traducteur d'évaluer lui-même la qualité de son travail. Il est indispensable que les étudiants en prennent conscience, car, comme tout locuteur d'une langue étrangère, ils auront tendance à surestimer leurs compétences. [...] Alors que, dans sa langue maternelle, on peut se fier à son sens de la langue, dans la langue étrangère non seulement on ne peut pas s'y fier, mais on ne saurait trop s'en méfier. » Cela pose de nombreuses questions pour les interprètes en langue des signes, notamment quant à la qualité de leurs traductions vers la langue des signes.

Ce point ne concerne pas que la langue des signes. Lederer note : « Certains interprètes n'ont pas une connaissance suffisante de la langue étrangère pour en avoir une bonne audition [pour bien la comprendre] ; aussi préfèrent-ils traduire leur langue maternelle dans la langue étrangère, déplaçant ainsi le problème : ils comprennent ce qu'ils s'entendent mais ils ne font pas toujours comprendre ce qu'ils disent. » (2001 : 138) Les interprètes en langue des signes peuvent eux aussi être confrontés à cette illusion : parce qu'ils bougent leurs mains, et de manière plus 'académique' que la majorité des entendants pratiquant la langue des signes, ils peuvent être amenés à penser que leur expression en langue des signes est claire et fluide. Lorsque l'on compare l'expression en langue des signes d'un certain nombre d'interprètes à celle des sourds qui font référence dans la communauté, on trouve un décalage important, notamment en terme de maniement de l'iconicité, ce que remarquent les sourds formateurs comme V. Abbou. Cela peut amener les interprètes à un peu plus de modestie, et au désir de se perfectionner encore.

3. Evolutions

Justement, nous touchons là une des questions d'avenir : la formation continue des interprètes en langue des signes. Des formations seront-elles mises en place dans les universités ? Sous quelle forme, avec quel contenu, quels intervenants ?

Autre question qui peut prendre davantage d'ampleur à l'avenir : celle de la spécialisation. Faut-il que les interprètes se spécialisent : milieu médical, judiciaire, scolaire, universitaire, en visio-interprétation... ? Faudra-t-il mettre en place des formations adaptées ?

Concernant l'organisation des formations, peut-on envisager un partage des outils et programmes entre centres de formation, des échanges (formateurs, examinateurs), des rencontres entre responsables ? Ne serait-il pas intéressant de lancer un groupe de recherche commun sur l'amélioration des formations existantes ?

« Les traducteurs sont les gardiens, les protecteurs et les propagateurs des cultures du monde », disait Henri Béhar. Lederer (2006 : 165) ajoute : « Ce rôle de gardiens, de protecteurs et de propagateurs, les traducteurs ne pourront le jouer avec efficacité qu'à condition qu'au talent que possèdent certains, s'ajoutent une réflexion et une formation qui guident le plus grand nombre. » C'est tout l'enjeu des formations d'interprètes, et la responsabilité des formateurs...



Bibliographie

- Abbou V., « Enseigner la LSF aux futurs interprètes », interview et traduction de Francis Jeggli, *Le Journal de l'AFILS*, n° 62, juin 2007, p. 21-25.
- Adam Jean-Michel, 1989, *Le texte descriptif*, Nathan, coll. « Fac », Paris.
- Adam M., *Les Schémas, un langage transdisciplinaire*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- Aissaoui G., Genest D. & Loiseau S., « Le modèle des cartes cognitives de graphes conceptuels : un modèle graphique d'aide à la prise de décision », in Herzig et al., *Modèles formels de l'interaction*, Cépaduès-Éditions, 2003, p. 243-248.
- Anziani E., 2002, *Le scénario comme genre littéraire*, Mémoire de maîtrise de Lettres modernes, Université Bordeaux III.
- Arnheim R., *La pensée visuelle*, Flammarion, Paris, 1976.
- Bacry P., 1992, *Les figures de style*, Belin, coll. « Sujets », Paris.
- Barzman L. et Ziolkowski F., 2000, *Introduction au scénario*, Paris.
- Bastin G. L., « Aventures et mésaventures de la créativité chez les débutants », *Méta*, XLVIII, 3, 347-360, 2003.
- Begleiter M., 2001, *Filmboards : From Word to Image*, Michael Wiese Productions.
- Chevassu François, *Expression cinématographique, les éléments du film et leur fonction*, L'herminier, Paris.
- Conrad P. & Stegenga S., « Case studies in education », Terry Janzen (ed.), *Topics in Signed Language Interpreting*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, 2005, p. 293-322.
- Cossette C., *Les images démaquillées*, Montréal, Éditions Riguil, 1985.
- Cuxac C., *La langue des signes française, les voies de l'iconicité*, Paris, Ophrys, 2000.
- Cuxac C., « Typologie de l'iconicité », *Colloque Aflico*, Lille, 2007.
- Dancette, J. : « L'enseignement de la traduction : peut-on dépasser l'empirisme ? », *TTR*, 5-1, p. 163-179, 1992.
- Dancette J. & Halimi S., « La représentation des connaissances ; son apport à l'étude du processus de traduction », *Meta*, L, 2, 2005, p. 548-559.
- De Groot A., « A Complex-skill Approach to Translation and Interpreting », in Tikkonen-Condit et al. (eds.), *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting*, p. 53-68, Amsterdam, John Benjamins, 2000.
- Degueudre C., « Le rôle de l'imagerie dans la communication réalisée par un interprète », *Meta*, XLVII, 1, 2002, 58-86.
- Degueudre C., « Le rôle de l'imagerie dans la communication réalisée par un interprète », *Meta*, XLVII, 1, 2002, 58-86.
- Déjean Le Féal K., « The Importance of Background Knowledge in Translation », *Fremdsprachen*, vol. 4, 233-237, Leipzig, 1989.
- Déjean Le Féal K., « Pédagogie raisonnée de la traduction », *Méta*, XXXVIII, 2, 155-197, 1993.
- Déjean Le Féal K., « Simultaneous Interpretation with 'Training Wheels' », *Méta*, 42-4, 616-621, 1997.
- Delisle, J. et H. Lee-Jahnke (dir.) : *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1998.
- Denis M., *Image et cognition*, Paris, P.U.F., 1989.
- Denis M., *L'image mentale*, Paris, P.U.F., 1979.
- Dubuisson C., Leclerc S. & de Maisonneuve S., « Les graphes conceptuels : un outil de représentation des langues signées », *Actes de l'association canadienne de linguistique*, Montréal, 1996, p. 121-129.
- Durieux C., « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches », *Méta*, L, 1, 36-47, 2005.

La formation des interprètes en langue des signes

- Encrevé F., "L'évolution de l'interprétation en langue des signes française du milieu du XVIIIe siècle à nos jours", *Surdités* n° 5-6, avril 2004, p. 121-135.
- Fortis J.-M., « Image mentale et représentation propositionnelle », *Intellectica*, 1994/2, n° 19, p. 253-305.
- Fortis J.-M., Le problème des représentations mentales dans la recherche cognitive, Thèse de doctorat, Université de Paris-Sud, 1995.
- Gile D., « La recherche sur les processus traductionnels et la formation en interprétation de conférence », *Méta*, L, 2, 713-726, 2005.
- Grodek E., 1997, *Texte et image*, in Julie Leblanc (ed.), *Iconicité et narrativité*, Texte, Revue de critique et de théorie littéraire, 21-22, Université de Toronto.
- Guillet A., Heimgartner C. & Tschopp K., *La formation d'interprète en langue des signes*, <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page1522.htm>, 2004.
- Guittény P., *L'iconicité pour un interprète en langue des signes*, Mémoire de D.F.S.S.U., Université Paris 8, 2004.
- Guittény P., Le passif en langue des signes, Thèse de doctorat, Université Bordeaux 3, 2006.
- Hamon P., 1981, *Introduction à l'analyse du descriptif*, Paris.
- Hurtado-Albir A., *La notion de fidélité en traduction*, Paris, Didier Erudition, 1990.
- Jackendoff R., *Languages of the Mind : Essays on Mental Representation*, Cambridge, Mass., The MIT Press, 1992.
- Jacquinet R., Saint-Vincent O. et R., 2001, *Le guide pratique du storyboard*, Scope Editions et La Maison du film court Editions.
- Kosslyn S.M., *Image and mind*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1980.
- Kremer B., « Réflexions d'un praticien sur une étape de la formation des interprètes de conférence : approche méthodologique et pédagogique », *Méta*, L, 2, 785-794, 2005.
- Lederer M., *La traduction aujourd'hui*, Caen, Lettres modernes Minard, 2006.
- Martin M., 2001, *Le langage cinématographique*, Le Cerf, Paris.
- Mc Cloud S., *L'art invisible*, Paris, Vertige graphic, 2000.
- Mitchell W. J. T., 1994, *Picture theory, Essays on Verbal and Visual Representation*, Chicago.
- Pedersen B., « Sentence Imagery, The Transport of Full Sentence Meaning in Open Cognitive Schemas », *Colloque CILS 1997*, <http://www.hum.au.dk/semiotics/docs/epub/urb97/BOP/Pedersen.htm>
- Roth J.-M., 1999, *L'écriture des scénarios*, Top Edition, Paris.
- Sainte-Beuve C.-A., 1876, *Les Cahiers*, Paris.
- Sallandre M.-A., Les unités du discours en langue des signes française, Thèse de doctorat, Université Paris 8, 2003.
- Sartre J.-P., *L'imaginaire*, Paris, Gallimard, « Folio, Essais 47 », 1986.
- Seleskovitch D. & Lederer M., *Interpréter pour traduire*, 4^{ème} ed., « Coll. Traductologie », Paris, Didier Erudition, 2001.
- Sowa J.-F., *Conceptual Structures : Information Processing in Mind and Machine*, Addison-Wesley, 1984.
- Sperber D. et Wilson D., *La Pertinence*, Paris, Éditions de Minuit, 1989.
- Tisset C., 2000, *Analyse linguistique de la narration*, SEDES, coll. « Campus, Linguistique », Paris.
- Truffaut L., « Le cours pratique de traduction. Trois exemples », *Méta*, L; 1, 9-27, 2005.
- Valentine, E. : « Réflexions sur les programmes de traduction au Canada », M.-C. Aubin (dir.) *Perspectives d'avenir en traduction/Future Trends in Translation*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface : 93-108, 1995.
- Variot B., *Approche de quelques aspects de la vie sociale des sourds-muets et de leur instruction au milieu du XIX^e siècle, vus au travers de l'Impartial, journal de l'enseignement des sourds-muets – 1856-1859*, Thèse pour l'obtention du Certificat d'aptitude au professorat des Instituts nationaux de jeunes sourds, 1980.
- Wilcox S. & Shaffer B., « Towards a cognitive model of interpreting », Terry Janzen (ed.), *Topics in Signed Language Interpreting*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, 2005, p. 27-50.