



HAL
open science

La multimodalité comme ressource en interprétation de dialogue : une étude de simulations d'interactions médiées par interprète en (cours de) formation

Marieke DE KONING

► To cite this version:

Marieke DE KONING. La multimodalité comme ressource en interprétation de dialogue : une étude de simulations d'interactions médiées par interprète en (cours de) formation. Education. Université Grenoble Alpes [2020-..]; Università degli studi (Bologne, Italie), 2024. Français. NNT : 2024GRALH015 . tel-04780025

HAL Id: tel-04780025

<https://theses.hal.science/tel-04780025v1>

Submitted on 13 Nov 2024

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

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



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
CAMPUS DI FORLÌ



THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES et de l'ALMA MATER STUDIORUM-UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

École doctorale : SHPT

Spécialité : Sciences de l'Éducation

Unité de recherche : Laboratoire de Recherche sur les Apprentissages en Contexte

**La multimodalité comme ressource en interprétation de dialogue :
une étude de simulations d'interactions médiées par interprète en
(cours de) formation.**

**Multimodality as a Resource in Dialogue Interpreting: a
Study of Simulated Interpreter-Mediated Interactions in an
Educational Context.**

Présentée par : **Marieke DE KONING**

Direction de thèse :

Erica DE VRIES

Professeure des universités à l'UGA

Directrice de thèse

Cristiana CERVINI

Professeure associée à l'Université de Bologne

Co-directrice de thèse

Monica MASPERI

Maître de Conférence - HDR à l'UGA

Co-encadrante de thèse

Natacha Sarah Alexandra NIEMANTS

Professeure associée à l'Université de Bologne

Co-encadrante de thèse

Rapporteurs :

Caterina FALBO

Professeure des Universités – Université de Trieste

Laurent FILLIETTAZ

Professeur des Universités – Université de Genève

Thèse soutenue publiquement le **10/07/2024**, devant le jury composé de :

Philippe DESSUS Professeur des universités – Université Grenoble Alpes	Président du jury - Examinateur
Véronique TRAVERSO Directrice de recherche – CNRS - Lyon	Examinatrice
Amalia AMATO Professeure Associée – Université de Bologne	Examinatrice
Raffaella MERLINI Professeure Associée – Université de Rome LUMSA	Examinatrice

Titre : La multimodalité comme ressource en interprétation de dialogue : une étude des simulations d'interactions médiées par interprète en (cours de) formation.

Mots clés : interprétation de dialogue - interactions médiées par interprète – multimodalité – formation des interprètes

Résumé : Cette recherche doctorale questionne les compétences interactionnelles multimodales dans la formation des interprètes. Des recherches antérieures ont mis en exergue la contribution des ressources sémiotiques non verbales telles que le regard, les gestes et le positionnement du corps dans les interactions médiées par interprète (Wadensjö 1998, 2001). La co-construction de la coordination (Baraldi & Gavioli, 2012) et la position centrale de l'interprète dans ces rencontres triadiques plurilingues requièrent, outre des compétences de traduction, des compétences interactionnelles spécifiques qui incluent l'utilisation de la multimodalité comme ressource. Cependant, cette ressource est rarement prise en compte dans la formation des interprètes (Krystallidou, 2014). Par conséquent, nous nous demandons si, et de quelle manière, les étudiants en interprétation acquièrent ces compétences. Ainsi, nous avons mené une étude qualitative auprès d'un groupe de dix étudiants-interprètes de l'Université de Bologne. Leurs performances lors des sessions de jeux de rôle dans un contexte d'apprentissage ont été filmées et analysées afin de répondre aux questions suivantes : quelles sont les ressources sémiotiques non verbales mises en œuvre par les étudiants lorsqu'ils simulent des interactions médiées par interprète dans un contexte d'apprentissage ? À quoi servent-elles ? Comment varient-elles ? Suite au codage, avec le logiciel ELAN¹, des données vidéo, une analyse descriptive a été réalisée sur l'utilisation des ressources multimodales par les étudiants lors des jeux de rôle. Ceci a permis, dans un deuxième temps, de sélectionner une collection d'extraits qui ont été analysés en suivant la méthode d'analyse conversationnelle multimodale (Mondada, 2018, 2019). Cette analyse, d'une granularité très fine, a permis de mettre en lumière une série de situations caractéristiques de la façon dont la multimodalité reflète le caractère situé des interactions et comment elle contribue à la qualité de ces dernières. De plus, les étudiants ont participé à des entretiens semi-dirigés d'autoconfrontation qui nous ont permis d'accéder à leurs critères d'auto-évaluation. Globalement, les résultats montrent un recours plutôt faible à la multimodalité comme ressource. Cependant, l'analyse met en évidence de nombreuses différences individuelles. Elle permet en outre d'identifier les questions qui devraient être prises en compte afin d'optimiser les activités de jeu de rôle dans la formation des interprètes et l'inclusion de la multimodalité en tant que ressource.

¹ ELAN (Version 6.1) [Computer software]. (2022). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/ta/elan>

Title: Multimodality as a Resource in Dialogue Interpreting: a Study of Simulated Interpreter-Mediated Interactions in an Educational Context.

Keywords: Dialogue Interpreting – Interpreter Mediated Interactions – Multimodality – Interpreter Education

Abstract: This PhD research focuses on multimodal interactional competences in interpreters' education. Previous research has shown that non-verbal semiotic resources like gaze, gesture, and body positioning play an important role in communication outcome during interpreter-mediated interactions (Wadensjö 1998, 2001). The co-construction of coordinating actions (Baraldi & Gavioli, 2012) and the central position of the interpreter in these plurilingual triadic encounters require, in addition to translation skills, specific interactional skills which include the use of multimodality as a resource. However, this resource is rarely taken into account in interpreter training and education (Krystallidou, 2014). Consequently, we may question if and how interpreter students acquire these skills. To this end, a qualitative study was carried out with a group of 10 interpreter students at the University of Bologna. Their performances during the role play sessions in a learning context were filmed and analysed in order to answer the following research questions: what nonverbal semiotic resources are found in dialogue interpreting students when simulating interpreter-mediated interactions in a learning context? What purpose do they serve? How do they vary? After transcription and annotation with ELAN2 software, a descriptive analysis was carried out on students' use of multimodal resources during role plays. This allowed a selection of excerpts to be analysed following a Multimodal Conversation Analysis Method (Mondada, 2018, 2019). This fine-grained analysis shed light on a series of salient situations and the different ways in which the embodied and situated actions impact their outcome. In addition, the students took part in semi-directed self-reflection interviews which were also recorded. These were designed to give us access to the students' criteria and level of multimodal interactional awareness. The overall results show relatively little usage of multimodality as a resource. However, the analysis highlights numerous individual differences and allows identification of issues that should be considered in order to optimise role play activities in dialogue interpreter training with the inclusion of multimodality as a resource.

² ELAN (Version 6.1) [Computer software]. (2022). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>

Remerciements

Je souhaite exprimer ici ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation et à l'aboutissement de cette thèse.

Tout d'abord, le plus grand merci va à mes quatre encadrantes. Elles ont fait de ce parcours de trois années un vrai travail d'équipe. Elles ont apporté toute la richesse de leurs regards singuliers, tout en nourrissant une synergie dans une même direction, qu'elles m'ont laissée libre de choisir. Erica de Vries, par la finesse de son regard pointu, capable de voir au-delà des évidences et de me remettre en mouvement en sachant donner vie aux angles morts. Monica Masperi, qui a été l'initiatrice en m'invitant, avec une confiance contagieuse, à emprunter le chemin de la recherche et m'accompagne, depuis mes premiers balbutiements jusqu'à la « jeune » chercheuse que je deviens aujourd'hui. Cristiana Cervini, qui a relevé le défi de cet encadrement avec une patience et une disponibilité infinies, et qui m'a soutenue, écoutée, encouragée sans relâche et avec beaucoup de délicatesse. Merci enfin à Natacha Niemants pour sa grande expertise dans un domaine que je redécouvrais après trente-cinq années d'un autre chemin. Sa présence a été d'une valeur incommensurable, tout comme la générosité avec laquelle elle a partagé ses connaissances et sa clairvoyance. Toutes les quatre, vous m'avez accompagnée jusqu'au bout dans ce véritable accouchement. Vous m'avez permis, grâce à la pertinence de vos contributions et au niveau d'exigence de nos échanges, mais aussi à votre continuelle bienveillance, d'accéder à un sentiment de légitimité.

Je remercie l'Université de Bologne d'avoir financé cette thèse. Dans le Dipartimento d'Interpretazione e Traduzione à Forlì, nombreux ont été celles et ceux qui m'ont apporté leur soutien. Je tiens en premier lieu à exprimer mon immense gratitude envers l'enseignante, l'enseignant, et les étudiants qui ont accepté de m'accueillir durant leurs cours de pratique de l'interprétation de dialogue et de prendre part à cette recherche. Sans leur participation, celle-ci n'aurait pas pu voir le jour. Dans cette période de recueil de données, le soutien technique de Fabrizio Perrone m'a été d'une grande aide. En tout début de thèse, ce sont Licia Reggiani, Nicoletta Spinolo et Mariachiara Russo qui m'ont également apporté une aide précieuse. Merci à Maria-Isabel Fernandez Garcia, Marie-Line Zucchiatti, et Ivonne Grimaldi ainsi qu'à Gregorio di Gregoris de m'avoir intégrée à leur équipe en m'invitant à collaborer à certaines de leurs activités. Enfin, à mes collègues doctorantes et doctorants du DIT, en particulier Natalia, Enrico, Valentina, Martina, Monica et Francesca, un grand merci pour les moments festifs et chaleureux et pour l'entraide.

À l'UGA, je souhaite remercier le LaRAC de m'avoir accueillie au sein de l'équipe, de m'avoir apporté le soutien logistique et matériel si précieux pour un travail de recherche dans des bonnes conditions. Merci à Sandrine pour sa bienveillance et son efficacité. Et bien sûr un énorme merci à mes collègues doctorantes et doctorants et/ou ATER pour la solidarité et l'entraide et qui font du 2^{ème} étage/Bât.C du BMD un endroit si agréable, convivial, et propice à des échanges fructueux.

Merci à mes amies et amis, dont la présence joyeuse et les encouragements permanents m'ont profondément nourrie. Myriam, merci aussi pour l'immense aide dans les transcriptions en italien. Sylvie, Jacqueline, Michel, Myriam, Alain, Béatriz, Ana et Ando, merci pour m'avoir ouvert des havres de paix qui m'ont permis d'écrire ou de me ressourcer. Merci à Florence pour les massages, indispensables !

Je souhaite encore exprimer toute ma gratitude à ma famille : à mes parents, à mes filles Sati et Tara pour m'accompagner avec tout l'amour et la confiance que nous avons su construire ensemble et qui me donnent la force et l'élan quotidiennement, malgré la distance. Merci enfin à Chris de m'avoir nourrie, aimée, écoutée, surprise, fait rire, et encouragée avec autant d'humour pendant ces trois années, et surtout d'être le compagnon idéal pour vivre, à mes côtés, cette aventure unique.

Liste des abréviations et acronymes

AC	Analyse conversationnelle
ACM	Analyse conversationnelle multimodale (<i>Multimodal Conversation Analysis</i>)
DU	Diplôme Universitaire
ID	Interprétation de dialogue (<i>Dialogue Interpreting</i>)
ILS	Interprétation en langues des signes
IMI	Interactions médiées par interprète (<i>Interpreter Meditated Interaction</i>)
IS	<i>Interpreting Studies</i> (les champs de recherche en interprétation)
JDR	Jeu(x) de rôle
LV	Langues vocales
LS	Langue des signes
PP	Participant(s) primaire(s)
PTP	Point de transition pertinent
TRP	<i>Transition Relevance Place</i>

à Piet

et

à Christine Lenthéric

1. Table des matières

1	Introduction.....	1
2	Perspective interactionnelle de l'interprétation de dialogue et multimodalité.....	5
2.1	<i>Interpréter : de la restitution de discours à la coordination de l'interaction</i>.....	5
2.1.1	L'activité de médiation linguistique et culturelle.....	8
2.1.2	La pluralité des contextes d'activité de l'interprète de dialogue.....	15
2.1.2.1	L'interprétation de service public.....	16
2.1.2.2	Les autres contextes d'exercice de l'interprétation de dialogue.....	20
2.1.3	La coordination des interactions exolingues.....	21
2.2	<i>Les séquences spécifiques qui rythment les interactions médiées par interprète</i>.....	24
2.2.1	Les tours de parole.....	26
2.2.1.1	Les tours des participants primaires.....	26
2.2.1.2	Les restitutions – Renditions.....	27
2.2.1.3	Le cas des réponses minimales.....	28
2.2.1.4	Lorsque l'interprète ne parle pas.....	29
2.2.2	La gestion de tours de parole – Turn management.....	31
2.2.2.1	Les pauses dans le discours et dans les interactions.....	33
2.2.3	Les réparations – Repair.....	36
2.2.4	La construction de lien – Rapport Building.....	37
2.3	<i>La multimodalité : une caractéristique du discours et des interactions et une méthode d'analyse conversationnelle</i>.....	42
2.3.1	Définition de la notion de 'geste' dans le cadre des interactions médiées par interprète.....	43
2.3.1.1	Les gestes coverbaux.....	43
2.3.1.2	À quoi servent les gestes ?.....	44
2.3.1.3	Le geste en linguistique interactionnelle.....	46
2.3.1.4	Les principales ressources sémiotiques gestuelles.....	46
2.3.2	L'analyse conversationnelle multimodale, une méthode adaptée aux interactions médiées par interprète.....	47
2.3.2.1	Traitement multimodal des interactions sociales.....	48
2.3.2.2	Transcription multimodale et analyse des interactions.....	48
2.3.3	La multimodalité dans les interactions médiées par interprète : état de l'art.....	50
2.3.3.1	Le cas de l'interprétation à distance.....	54
2.4	<i>La pratique du jeu de rôle dans la formation des interprètes</i>.....	55
2.4.1	Le jeu de rôle comme simulation d'interaction.....	56
2.4.2	Dilemme entre prescriptions et réalités de terrains.....	60
2.4.3	Les compétences interactionnelles multimodales comme enjeu de la formation professionnelle.....	63
3	Méthode.....	66
3.1	<i>Constitution du corpus</i>.....	67
3.1.1	Les participants.....	67
3.1.2	Les simulations d'interactions médiées par interprète : les role-play.....	69
3.1.3	L'organisation des enregistrements.....	70
3.2	<i>Transcription, annotation, codage dans ELAN</i>.....	72
3.2.1	Le choix du logiciel ELAN.....	72
3.2.2	La restructuration des données primaires.....	74
3.2.3	La transcription de la parole.....	76
3.2.3.1	Langue parlée.....	77
3.2.3.2	Silences de l'interprète.....	77
3.2.4	Le template : l'architecture de la transcription et du codage.....	78
3.2.4.1	Prise de notes par l'interprète.....	80
3.2.4.2	Orientation du regard de l'interprète.....	81
3.2.4.3	Mouvements de la tête de l'interprète.....	82
3.2.4.4	Expressions faciales de l'interprète.....	82
3.2.4.5	Mouvements de changements d'orientation de l'interprète.....	83
3.2.4.6	Gestes des bras et des mains de l'interprète.....	84
3.2.4.7	Les actions – séquences de l'interaction.....	86
3.2.5	La fiabilité intra-juge des codages.....	88
3.3	<i>L'analyse quantitative descriptive</i>.....	89
3.4	<i>L'analyse conversationnelle multimodale</i>.....	92
3.5	<i>Données complémentaires</i>.....	94
3.5.1	Les entretiens.....	94
3.5.1.1	Cadre théorique des entretiens.....	95
3.5.1.2	La réalisation des entretiens.....	97

3.5.1.3	L'exploitation des entretiens	98
3.5.2	Les questionnaires	99
4	Que font les étudiants pendant les simulations d'interactions médiées par interprète ?	102
4.1	Temps de parole - temps d'écoute et prise de notes	102
4.2	Orientation des regards	104
4.2.1	Distribution du temps de parole en fonction des langues	105
4.2.2	Regard vers les notes	106
4.2.3	Regard vers les interlocuteurs.....	106
4.2.4	Regard ailleurs.....	108
4.3	Mouvements de la tête	108
4.3.1	Différences entre moments d'écoute et moments de parole	110
4.4	Changements d'orientation du corps.....	112
4.4.1	Observations générales sur le tableau 4.4.....	116
4.4.2	Les différentes amplitudes	116
4.4.3	Changements d'orientation en lien avec les temps de parole et d'écoute	117
4.5	Gestes des bras et des mains	118
4.5.1	Observations générales sur le tableau 4.5.....	119
4.5.2	Différences en fonction des langues	120
4.5.3	Les gestes faits sans parler.....	121
4.6	Synthèse de l'analyse quantitative.....	121
4.6.1	Comportements pendant les temps d'écoute.....	122
4.6.2	Comportements pendant les temps de parole.....	123
4.6.3	Mais encore ?.....	124
4.6.3.1	La prise de notes	124
4.6.3.2	L'orientation du regard	125
4.6.3.3	Les changements d'orientation du corps	125
4.6.3.4	Les gestes des bras et des mains.....	126
5	Dans le détail des interactions	127
5.1	La prise de notes pendant les simulations d'interactions médiées par interprète et ses conséquences	127
5.1.1	Un choix à faire – extraits 1 & 2.....	130
5.1.2	Prise de notes dans les moments de transition – extrait 3	135
5.2	Orientation du regard	139
5.2.1	Regard vers l'interlocuteur francophone en parlant italien.....	139
5.2.2	Regard ailleurs – extrait 4.....	140
5.2.3	Synchroniser les regards – extrait 5	145
5.3	Changements d'orientation du corps.....	149
5.3.1	Repositionner le bassin pour démarrer une restitution – extrait 6	149
5.3.2	Repositionner le bassin en début et en fin de séquence de réparation – extraits 7 & 8.....	153
5.3.2.1	Ingrid.....	153
5.3.2.2	Miky.....	155
5.3.3	Gestion de tours de parole sans changement de position du bassin – extraits 9 à 14.....	157
5.4	Gestes des bras et des mains	169
5.4.1	Un nombre important de gestes accompagné du regard ailleurs – une attitude corporelle qui témoigne de difficultés ? Extraits 15 & 16.....	169
5.4.2	Les gestes des bras et des mains : différences en fonction de la langue. Extraits 17 & 18	175
6	En conclusion : discussion et conséquences pour la formation des interprètes	184
6.1	Synthèse et discussion des résultats	184
6.1.1	La prise de notes pendant les exercices de simulation.....	185
6.1.2	Les actions de coordination	186
6.1.3	Le rapport des étudiants à la gestualité	189
6.1.4	L'importance de l'activité d'écoute	194
6.2	Applications multimodales dans la formation en ID	195
6.3	Limites de l'étude.....	197
6.4	Futurs développements	198
7	Références bibliographiques	200
8	Annexes	217
8.1	Annexe n°1 – Privacy Informativa ricerca	217
8.2	Annexe n°2 – Modulo Informativo per la partecipazione – Consenso Informato ADULTO.....	224
8.3	Annexe n°3 – Exemple de script d'un jeu de rôle.	228
8.4	Annexe n°4 – Conventions de transcription	233

1 Introduction

La multimodalité est une spécificité de la communication orale. Elle décrit le fait que, à la fois pour parler et pour interagir avec nos interlocuteurs, nous faisons appel simultanément à plusieurs modes (Kerbrat Orecchioni, 1990) : le verbal, qui correspond au langage articulé ; le paraverbal qui a trait aux caractéristiques de la voix, aux pauses, variations de volume, d'intonation ; et le mode non verbal qui englobe tous les gestes, mouvements de tête, le regard, les changements de posture et d'orientation du corps entier, les expressions faciales. Nous avons tous recours à la multimodalité de façon plus ou moins implicite et naturelle, en fonction de nos objectifs communicationnels et du type de situation communicationnelle (Ferré, 2019, pp.10-12).

En interprétation de dialogue (Mason, 1999), l'interprète³, en tant qu'expert de la communication interculturelle plurilingue, a pour fonction de médier des conversations exolingues : des interactions médiées par interprètes⁴ (Wadensjö, 1998). Il fait appel, dans la réalisation complexe de son activité professionnelle, à la multimodalité lorsqu'il parle, écoute, et orchestre la conversation triadique dans laquelle il occupe une position charnière. Les interprètes savent pertinemment qu'il ne suffit pas d'être bilingue pour être interprète. Pour ce qui est de la multimodalité, il en va de même : il ne suffit pas d'avoir recours spontanément à la multimodalité dans les conversations courantes pour avoir conscience de la multimodalité comme ressource pour mener à bien l'activité d'interprète. Néanmoins, cet aspect-là du langage est souvent oublié dans la formation (Krystallidou, 2014).

Les jeux de rôle, qui constituent l'activité pratique la plus largement répandue dans la formation des interprètes, sont considérés comme des simulations d'interactions médiées par interprètes (Pöchhacker, 2013). Ils devraient être non seulement l'occasion de mettre en pratique la traduction orale des énoncés d'une langue à l'autre, et *vice versa*, mais aussi l'opportunité de développer des compétences interactionnelles. Ces dernières permettent de répondre, selon Filliettaz⁵ (2019, p. 185) aux « exigences pratiques auxquelles les individus

³ Pour des raisons de fluidité de lecture, nous emploierons le masculin générique dans tout le document.

⁴ Nous choisissons ce terme en français, qui correspond à *interpreter-mediated interactions*, le plus courant dans la littérature anglophone

⁵ Filliettaz les définit dans le cadre de toutes les situations de formations d'adultes, et pas exclusivement chez les interprètes.

font face lorsqu'ils doivent ajuster leur engagement dans l'action à celui d'autres individus ». Elles consistent en la « capacité à se coordonner pour conduire de manière ordonnée leur engagement dans l'action » (p. 187). Les compétences interactionnelles sont ainsi directement liées à la notion de coordination, qui est une notion centrale à l'activité de l'interprète de dialogue (Wadensjö, 1998 ; Baraldi & Gavioli, 2012), telle qu'elle a effectivement lieu dans les multiples contextes socio-professionnels où elle s'exerce. L'interprète, de concert avec les autres participants, intervient pour décider qui prend la parole et à quel moment, s'il y a la nécessité d'explicitier certains passages de la conversation, ou bien si certaines parties de la conversation ne nécessitent pas de traduction, mais également pour faire en sorte d'établir un lien de confiance entre des participants qui ne se comprennent pas. La multimodalité constitue une ressource particulièrement importante pour l'interprète dans toutes ces actions de coordination (Wadensjö, 2014 ; Ticca & Traverso, 2017 ; Davitti, 2019). C'est la raison pour laquelle nous pouvons parler de ressource multimodale, telle que définie par Traverso :

La notion de « ressource »⁶ met l'accent sur le fait que les formes linguistiques ... sont considérées au même titre que les gestes, les mimiques, les postures, les regards, etc., à travers la façon dont les participants les utilisent, les ajustent, les transforment et les réinventent à des fins interactionnelles, dans des environnements séquentiels spécifiques. (2016, p. 143)

Les défis cognitifs (pluri)lingues et l'activité de traduction orale constituent le cœur de la formation des interprètes. Par conséquent, l'attention portée au développement des compétences interactionnelles multimodales s'avère souvent inexistante, et celles-ci semblent être une conséquence implicite de l'activité des jeux de rôle. Nous pouvons donc nous demander dans quelle mesure les étudiants-interprètes acquièrent ces compétences, et si elles se mettent en place de façon naturelle et spontanée.

Pour y répondre, nous avons analysé le comportement gestuel d'un groupe d'étudiants lors de simulations d'interactions médiées par interprète sous forme de jeux de rôle. Nous cherchons plus précisément à savoir si les étudiants utilisent des ressources

⁶ Entre guillemets dans le texte original.

multimodales gestuelles et, le cas échéant, lesquelles, dans quelles situations, dans quelles proportions, et comment cette utilisation varie.

Notre objectif est de contribuer à la réflexion sur la formation des interprètes en apportant un éclairage sur une partie de l'activité qui est reconnue dans la littérature spécialisée, mais sous-exploitée dans les cursus de formation. Dans une plus large perspective, nous souhaitons susciter un regard nouveau, avec des possibles répercussions dans la formation, sur la multimodalité telle qu'elle est appréhendée en contexte d'apprentissage par les étudiants eux-mêmes.

À la suite de ce chapitre introductif, le chapitre 2 pose le cadre théorique et met en exergue les spécificités de l'interprétation de dialogue. Il convoque, à l'intérieur du vaste domaine des sciences du langage, le champ des études en interprétation et le champ de l'analyse conversationnelle, en faisant le pont avec les sciences de l'éducation. En effet, dans la formation professionnelle, et particulièrement dans les professions de service, l'analyse conversationnelle multimodale (Mondada, 2007, 2011) sert à étudier comment les dynamiques interactionnelles révèlent, ou non, un certain niveau d'expertise (Filliettaz, 2019). Les jeux de rôle, qui sont au cœur de la formation pratique des interprètes, seront abordés sous l'angle théorique et dans le cadre des études en interprétation.

Le chapitre 3 expose la méthode mixte mise en œuvre pour répondre à nos questions de recherche. Depuis le choix et la constitution du corpus⁷ à la façon dont celui-ci sera exploité, en passant par la phase de transcription, codage et annotation avec le logiciel ELAN⁸, nous expliciterons toutes les étapes et les choix qui les ont guidées. Deux méthodes descriptives se complètent pour dresser un tableau de ce qui se passe dans la réalité des jeux de rôle pour un groupe d'étudiants : une que nous appelons « quantitative » car elle permet d'établir des tableaux croisés des durées et fréquences des phénomènes observés, et l'autre que nous nommons « qualitative » car elle consiste en une analyse conversationnelle multimodale (dorénavant ACM), avec une granularité très fine, d'une collection d'extraits.

⁷ Le terme *Corpus* se réfère à un ensemble de données audio-visuelles constitué à des fins de recherche, tel qu'on en trouve couramment dans les études en linguistique interactionnelle et, par conséquent, dans les études en interprétation. Voir Meyer (2023).

⁸ ELAN (Version 6.1) [Computer software]. (2022). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>.

Ces analyses sont complétées par une phase autoréflexive des étudiants, également explicitée dans le chapitre 3.

Dans le chapitre 4, cinq tableaux croisés décrivant cinq dimensions interactionnelles présentes dans les jeux de rôle répondent, pour chaque dimension, à des questions de recherche spécifiques. Les résultats permettent d'avoir un premier niveau de réponses aux questions générales qui sont à l'origine de l'étude. Les résultats permettent en outre de constituer la collection d'extraits qui seront analysés dans le chapitre suivant avec une granularité plus fine.

Le chapitre 5, intitulé « Dans le détail des interactions », est constitué d'une collection de dix-huit extraits qui font l'objet d'une ACM. Chaque extrait permet d'étudier un aspect particulier de la dynamique interactionnelle au cours des jeux de rôle, par la mise en lumière de la multimodalité : la manière dont elle entre en jeu, son effet sur le cours de l'action, et les problématiques qu'elle peut révéler. Les réflexions auto-déclarées des étudiants viennent compléter l'ACM dans certaines analyses.

Au chapitre 6, nous menons l'étude à sa conclusion. Après une synthèse et une discussion des résultats, nous apporterons quelques recommandations pour la formation des interprètes. Enfin, après la présentation des limites de notre étude, nous ouvrirons la réflexion sur de futures recherches.

2 Perspective interactionnelle de l'interprétation de dialogue et multimodalité

Dans ce chapitre, nous allons définir en quoi consiste l'activité d'interprétation de dialogue (dorénavant ID) et dans quelle mesure la multimodalité y contribue. Ce faisant, nous établirons des repères à la fois théoriques et méthodologiques qui permettront d'appréhender la dimension dynamique, située et interactionnelle de l'activité, de manière à introduire l'angle de vue que nous adoptons, qui est que l'interprétation de dialogue est une activité socialement située. Plusieurs champs théoriques, avec leurs terminologies propres, sont convoqués et parfois entremêlés : les études en interprétation, l'analyse conversationnelle, les études gestuelles, l'analyse conversationnelle multimodale et la didactique de l'interprétation.

Nous débuterons, dans le sous-chapitre 2.1, avec la description de l'activité de médiation linguistique et de la pluralité des contextes qui constituent le terrain d'exercice de l'interprète, afin de pointer ce qui fait la spécificité de l'ID. Le sous-chapitre suivant, 2.2, présente une grille de lecture permettant de structurer une approche analytique de cette forme particulière de conversations triadiques que sont les interactions médiées par interprète (dorénavant IMI), en identifiant ses composantes et les actions qu'elles permettent d'entreprendre. Dans le sous-chapitre 2.3, nous aborderons, par l'introduction de la multimodalité, la façon dont le corps participe à la mise en œuvre de ces actions, à la fois d'un point théorique, méthodologique et au vu de la littérature. Enfin, le sous-chapitre 2.4 nous invite à entrer dans le vif du sujet de la formation des interprètes, en nous focalisant sur la simulation des IMI, la place qu'elle occupe dans la formation, et les différentes formes qu'elle peut prendre.

2.1 Interpréter : de la restitution de discours à la coordination de l'interaction

Jusque dans les années 1990, l'interprétation est définie d'après le modèle dominant de l'interprétation de conférence comme une activité de traduction, à l'oral, d'un discours en langue source vers une langue cible :

... interpreting research up until the mid-1990s was largely focused on conference interpreting, and, with few exceptions, on the simultaneous mode. Interpreting as practised within social institutions, such as courtrooms, hospitals, immigration offices, schools and social service agencies, was

hardly noticed by the international interpreting research community⁹...
(Pöchhacker, 2009, p. 131)

Le transfert linguistique effectué par l'interprète est appelé une restitution, ou *rendition* en anglais. Cette définition met l'accent sur l'aspect textuel et linguistique de l'interprétation, et sur une représentation de la langue parlée d'après une structure calquée sur la langue écrite, qui implique ce que Linell (2005) appelle « *The Written Language Bias in Linguistics* »¹⁰. Cette définition n'est que partiellement juste et s'appuie sur le modèle monologal¹¹ de l'interprétation de conférence¹². Elle contribue, en outre, à perpétuer une représentation limitée du rôle de l'interprète comme étant synonyme d'une voix invisible. Cette définition reflète la priorité donnée à l'activité de restitution, et à la croyance que les énoncés de l'interprète sont de simples transferts d'une langue source (langue à traduire) en une langue cible (traduction de la langue à traduire).

En réalité, la tâche de l'interprète est double : celle de résoudre un problème de traduction et celle de résoudre un problème de communication (Wadensjö, 1998). Penser qu'il suffirait d'un apport textuel pour comprendre et restituer le sens d'un énoncé nous empêche de considérer toute la dynamique interactionnelle propre à la communication orale. La réalité de terrain de l'ID et l'essor des recherches dans le domaine de l'interprétation (*Interpreting Studies*, dorénavant IS) depuis les années 1990 ont ainsi généré une nouvelle définition de l'interprétation, plus nuancée. C'est Ian Mason (1999) qui, inspiré, entre autres, par les travaux fondateurs de Cécilia Wadensjö (1992, 1998), définit le terme *Dialogue Interpreting* dans son introduction au volume 5 de la revue « *The Translator* », consacré à cette forme différente d'interprétation, largement plus répandue que l'interprétation de conférence (Gentile, 2017). Wadensjö, elle-même interprète suédoise, adopte une attitude

⁹ « ...jusqu'au milieu des années 1990, la recherche dans le domaine de interprétation était principalement focalisée sur l'interprétation de conférence, avec quelques rares exceptions sur le mode simultané. La pratique de l'interprétation dans les institutions sociales telles que les tribunaux, les hôpitaux, les bureaux chargés de l'immigration, les écoles, et les services sociaux était à peine remarquée par la communauté internationale des chercheurs en interprétation... » (notre traduction).

¹⁰ Linell (2005) ; Mondada (2008), pour une linguistique de l'oral, qui offre un cadre aux études en interprétation beaucoup plus adéquat que la linguistique calquée sur le langage écrit.

¹¹ Discours produit par un seul locuteur qui garde la parole pendant plusieurs minutes et ne peut pas être interrompu ou adressé.

¹² Voir Tableau 2.1 page suivante pour une synthèse des principales différences entre interprétation de conférence et interprétation de dialogue.

réflexive sur son activité et celle de ses collègues, ce qui l'incite, dès le début des années 1990, à initier une nouvelle approche dans les IS qu'elle formalise dans son volume *Interpreting as Interaction* (1998) :

In research on interpreting, the monological, essentially textual model is frequently used as a resource. People's talk (as well as the interpreter's job) is explored as *text*, or *production of text*¹³, in the one or the other language ... An alternative is to see talk as *activity*¹⁴, or rather activities, other than text production. This is an essentially different point of departure, which links to sociolinguistics and social psychology. (Wadensjö, 1998, pp. 8-9)¹⁵

Elle souligne que le discours, au même titre que la fonction de l'interprète, doit être considéré comme une activité, qui permet d'agir au moyen de la parole échangée, et pas seulement comme une production textuelle. Dans le cadre de l'activité de l'interprète, la parole devrait être considérée comme une activité discursive. Ainsi, l'interprétation est en réalité une forme particulière de dialogue, une interaction médiée par interprète. Cette redéfinition permet de poser les fondements d'une nouvelle approche méthodologique en IS et de reconsidérer l'activité de l'interprète, ce qui requiert, par conséquent, des compétences spécifiques, qui sont des compétences interactionnelles.

¹³ En italique dans le texte original.

¹⁴ En italique dans le texte original.

¹⁵ « Dans la recherche en interprétation, c'est le modèle monologique, textuel, qui est fréquemment utilisé comme ressource. Le discours des participants, ou le travail de l'interprète, est souvent étudié en tant que texte, ou production textuelle dans l'une ou l'autre langue ... Une alternative est de considérer le discours comme une activité, ou plutôt des activités, qui sont différentes de la simple production textuelle. C'est un point de départ fondamentalement différent, qui nous relie à la sociolinguistique et à la psychologie sociale. » (notre traduction).

Tableau 2.1 – Interprétation de dialogue vs interprétation de conférence : synthèse des principales différences de modalités de l’activité

	Interprétation de dialogue	Interprétation de conférence
Environnement de travail	Sur le terrain dans des contextes multiples & à distance : vidéo/téléphone	Contexte institutionnel en cabine & en présence & plateforme à distance
Modalité d’organisation des tours de parole ¹⁶	<i>Consécutives brèves - mode dialogal</i> tours de parole courts & <i>Simultanée chuchotage</i> ¹⁷	<i>Simultanée</i> en cabine & <i>Consécutives mode monologal</i> tours de parole de 5 minutes minimum
Prise de notes	<i>Sans</i> prise de notes	Consécutives <i>avec</i> prise de notes technique Simultanée : <i>sans</i> prise de notes
Modalité de discours	Dialogal	Monologal
Directionnalité de la traduction	Bidirectionnelle	Unidirectionnelle

2.1.1 L’activité de médiation linguistique et culturelle

« Interprétation » et « médiation linguistique et culturelle » sont deux appellations que l’on rencontre alternativement lorsqu’il s’agit de nommer ce qui semble pourtant être une même activité professionnelle. La pluralité des termes est elle-même le reflet d’une évolution socio-historique des besoins et des pratiques de la communication interlinguistique. Le choix de la dénomination dépend des pays, des époques, mais aussi du cadre dans lequel on se place lorsqu’on fait référence à l’activité de traduction à l’oral et de médiation. Ainsi, on ne trouve pas la même appellation, ni le même sens derrière une appellation identique, que l’on se positionne du point de vue des institutions, de la formation ou de la recherche. Nous allons apporter ici différents éléments dans le but de clarifier et de définir notre propre positionnement. Une polémique, plus ou moins aiguë selon les pays et

¹⁶ L’interprétation consécutive signifie que la restitution est produite après la production du tour de parole du participant primaire ; l’interprétation simultanée signifie que la restitution se fait en même temps que le tour initial, avec, tout au plus, quelques secondes de décalage.

¹⁷ L’interprète traduit à voix basse, en chuchotant et en se rapprochant de l’interlocuteur, afin de ne pas gêner la production du discours source.

selon les périodes, oppose ceux qui font, ou tiennent à, la distinction (à savoir en général les institutions) à ceux qui considèrent qu'elle n'a pas lieu d'être (principalement le milieu de la recherche en IS). Quoi qu'il en soit, la distinction fait souvent référence à deux aspects, qui sont intrinsèquement liés : d'une part, la différence de qualification, et d'autre part, une différence de valorisation en lien avec les langues et les cultures concernées.

Le terme « interprétation de dialogue » se réfère, en ce qui concerne la description de l'activité de l'interprète, à la modalité dialogale et à l'aspect interactionnel de son activité telle que nous l'avons décrite précédemment. La pratique de l'ID est spécifique à un certain nombre de contextes professionnels que nous exposerons à la section 2.1.2. Cette dénomination de l'interprétation, nous l'avons vu, se fait surtout en contraste avec l'interprétation de conférence, et est le fruit d'une réflexion émanant de la recherche (Mason, 1999) et de l'analyse de l'activité de l'interprète telle qu'elle a réellement lieu sur le terrain.

L'appellation « médiation linguistique », ou « médiation linguistique et culturelle », ou encore « médiation interculturelle » est, quant à elle, liée à la dimension socio-historique des flux migratoires et au fait que ceux-ci ont généré de nouveaux besoins dans le domaine de la communication interlinguistique, et en particulier dans les services publics. Falbo (2013) explique comment, en Italie, l'apparition du terme *mediatore* est concomitant avec l'émergence, à la fin des années 1980 et au début des années 1990, sur le territoire italien, d'une immigration venant de pays et de cultures n'ayant jamais exercé d'hégémonie culturelle et linguistique en Europe. Ainsi, certains membres des communautés immigrées arrivés sur le territoire antérieurement, sont amenés à accompagner leurs compatriotes dans différentes démarches, afin de leur permettre de communiquer avec les institutions et de s'intégrer socialement. Cet accompagnement se fait non seulement au niveau linguistique, par de la traduction orale, mais également au niveau culturel et social par l'explicitation de nombreux concepts, démarches, et dispositifs qui n'existent pas dans les pays ou cultures d'origine. Enfin, les médiateurs sont aussi confrontés à des situations asymétriques¹⁸ en termes de statut social, statut épistémique, ou de pouvoir. À la fin des années 1980, les « mediatori », ainsi nommés par les institutions, ne sont pas formés initialement et pratiquent l'interprétation *ad hoc*, c'est-à-dire non professionnelle, alors que l'interprète est un spécialiste linguistique, ayant suivi une formation supérieure dans des langues qui

¹⁸ Nous reviendrons sur cette notion d'asymétrie, avec davantage de précisions, à la section 2.2.4.

bénéficient d'un statut international valorisé, puisqu'on les trouve dans les cursus de formation des pays occidentaux. En outre, l'interprète exerce dans un contexte avec une plus grande symétrie de statut social entre les participants primaires à l'interaction (dorénavant PP). Mais ses compétences ne sont pas adaptées aux besoins communicatifs lors des interactions dans les services publics avec des allophones néo-arrivants.

La pratique de l'interprétation *ad hoc*, ou de la médiation linguistique, par des personnes non formées ni reconnues ayant lieu la plupart du temps en face à face et dans les contextes de service public¹⁹ a été largement répandue en Italie comme en France et dans d'autres pays occidentaux depuis la nuit des temps. Ces pratiques *ad hoc* concernent principalement des langues dites « minoritaires », qui ne sont pas celles des cultures dominantes et ne sont pas enseignées dans les établissements des pays dits « d'accueil ». Elles constituent des solutions « par défaut ». En effet, le fait de recourir à des médiateurs non formés ou à des interprètes *ad hoc* présente aussi un certain nombre de risques. Le premier est de faire échouer la communication. Plusieurs études révèlent que les interprètes *ad hoc* font souvent des erreurs, qui consistent notamment en des omissions ou des ajouts, qui reflètent en réalité leurs propres opinions (Pokorn, 2020). Les interprètes improvisés, suivant l'appellation utilisée par Ticca & Traverso (2015, pp. 15-16), peuvent être, sinon des membres de la famille ou de la communauté, parfois des personnels de l'institution, comme les agents d'entretien dans un établissement médical, qui connaissent la langue ou partagent la culture des usagers allophones. Mais dans ce cas, il risque d'y avoir une situation conflictuelle, du fait, pour ce type de personnel, d'avoir un contrat de travail pour une certaine fonction et d'exercer la médiation linguistique et culturelle hors cadre contractuel. Dans certains cas, assez fréquents, ce sont même les enfants, scolarisés dans le pays d'accueil, qui prêtent leurs compétences à leurs aînés. On parle alors de *child language brokering* (Antonini & Torresi, 2022). Cette pratique n'est pas une alternative idéale. Elle peut avoir des conséquences néfastes tant sur un plan psychologique pour les enfants, que sur le plan de l'efficacité au vu de la complexité cognitive de l'activité d'interprétation-médiation.

¹⁹ Ce contexte sera développé dans la section suivante 2.1.2.

En France comme en Italie, ainsi que dans d'autres pays occidentaux²⁰, dès la fin des années 1990, la situation a connu une évolution positive pour les médiateurs. Certains membres des communautés « minoritaires », étant souvent amenés à faire de la médiation dans les services publics, ont pu se voir offrir la possibilité de se former et de se qualifier. Falbo (2013) explique que la formation, et donc la professionnalisation, des médiateurs en Italie est la conséquence d'une volonté de la part des acteurs publics et sociaux, au début des années 2000, de définir les fonctions, rôles et compétences de la figure de *mediatore linguistico-culturale*. Foulquié Rubio et al. (2024, pp. 22-24) précisent que ce processus a mis près de vingt ans avant d'aboutir en 2018 à une régulation nationale avec le *Quadro Nazionale delle Qualificazioni* (QNQ). Avant cela, chaque région avait son propre cadre de référence, ses propres organisations et formations. Gavioli (2012) relate ainsi que dans certaines institutions médicales de la région de l'Emilie-Romagne (Italie), les médiateurs sont qualifiés après avoir reçu des formations orientées sur le développement de compétences socio-culturelles, communicationnelles et linguistiques. Dans le but d'encourager l'accès aux soins des communautés de migrants, les établissements font appel en priorité à ces médiateurs qualifiés originaires des communautés plutôt qu'à des interprètes diplômés italiens.

Falbo souligne que dans les formations des médiateurs, l'accent est mis sur les aspects :

...ayant trait à la sociologie, à la psychologie, à l'anthropologie, à la communication, à la législation italienne en matière d'immigration, aux politiques sociales, aux langues, etc. ...Quant aux « compiti di interpretariato e traduzione » à notre connaissance, aucun cours de formation ne prévoit une introduction aux techniques d'interprétation et de traduction (2013, p.256).

Ainsi, supposerait-t-on que leur niveau dans les langues concernées serait suffisant, et que, de fait, ils n'auraient pas besoin de se former à l'interprétation ? Cependant,

²⁰ Voir, pour un historique de la situation aussi en Norvège, Grèce et Slovénie, le projet Erasmus + TRAMIG (*Training newly arrived migrants for community interpreting and intercultural mediation*) qui témoigne d'une volonté partagée il y a encore relativement peu de temps, par certaines institutions publiques, organismes sociaux et milieux de la formation et de la recherche universitaires de répondre à la nécessité d'une meilleure prise en charge des difficultés linguistiques et culturelles en lien avec l'immigration. Pour un historique et une analyse actuelle de la situation concernant spécifiquement l'interprétation en milieu médico-sanitaire en Espagne, Roumanie et Italie, voir le projet Erasmus + ReACTMe (Nevado Llopis & Foulquié Rubio, 2024).

contrairement à la formation des interprètes qui est orientée prioritairement vers le développement et le renforcement des compétences linguistiques, celle des médiateurs linguistiques inclue des aspects spécifiques à l'interprétation-médiation dans les services publics. C'est pourquoi, en parallèle, l'organisme indépendant italien UNI²¹ s'est chargé de définir des normes pour encadrer la pratique professionnelle des interprètes et traducteurs, notamment pour ce qui est de leurs activités dans les services publics (UNI 11591 : 2015)²². Cette norme a récemment été mise à jour (UNI 11591 : 2022)²³ avec le concours de spécialistes de l'interprétation et du domaine de la recherche en IS, en s'alignant sur le QNQ et les standards UNI ISO 21998²⁴, avec des recommandations concernant l'interprétation dans les services socio-sanitaires. Elle reconnaît, par exemple, la spécificité de devoir gérer des relations asymétriques, comme faisant partie de l'interprétation en milieu médical, et non comme une spécificité propre aux seuls *mediatori*. (Foulquié Rubio et al., 2024).

En France, il y a également des dispositifs de professionnalisation, comme par exemple, le récent DU²⁵ « Dialogues Médiation, interprétariat et migration », proposé en partenariat avec l'Université Lumière Lyon 2 et l'Orsperre-Samdarra. Ce DU a la particularité de s'adresser à un public divers, à la fois d'interprètes, de médiateurs mais aussi d'utilisateurs qui souhaitent se « spécialiser » dans les divers aspects qu'exige une prise en charge spécifique d'un public migrant dans les institutions. Ainsi aujourd'hui, l'appellation « médiateur linguistique » peut être valorisée s'il y a une qualification, mais les institutions françaises peuvent aussi choisir l'appellation « interprète », dans le cas où elles reconnaissent qu'ils exercent une activité d'interprétation dans un contexte de service public. Malgré tout, les efforts de formation et de reconnaissance des médiateurs ne sont jamais acquis et le manque de moyens attribués, que ce soit pour des raisons politiques ou

²¹ UNI (Ente Nazionale Italiano di Normazione e Unificazione) est l'organisme national italien de mise en conformité des normes italiennes eu égard aux normes ISO et EN (European Normalization) <https://www.uni.com/>

²² UNI 11591. 2015. *Attività professionali non regolamentate – Figure professionali operanti nel capo della traduzione e dell'interpretazione*. <<https://store.uni.com/uni-11591-2015>>.

²³ UNI 11591. 2022. *Attività professionali non regolamentate – Figure professionali operanti nel capo della traduzione e dell'interpretazione*. <<https://store.uni.com/uni-11591-20022>>.

²⁴ UNI ISO 21998. 2021. *Servizi di Interpretariato – Interpretariato in ambito sanitario – Requisiti e raccomandazioni*. <[https://store.uni.com/p/UNI 1609 581/ uni- iso- 219982 021- 310 383/ UNI 1609 581_ EEN](https://store.uni.com/p/UNI%201609%20581/uni-iso-219982%2021-310%20383/UNI%201609%20581_EEN)>.

²⁵ Diplôme Universitaire, qui ne correspond pas à un diplôme national mais à une certification proposée par les universités françaises dans le cadre de la formation continue.

budgétaires, et les disparités nationales ainsi que régionales font que la pratique de l'interprétation *ad hoc* reste fréquente, en France comme en Italie.

L'appellation « interprète » ou « médiateur linguistique » existe aussi en Allemagne, où l'on oppose le terme *Sprachmittler* (« médiateur linguistique »), qui ne serait pas professionnel mais qui bénéficie d'une plus grande autonomie dans la communication puisque l'accent est mis sur le lien entre des personnes, et le terme *Dolmetscher* (« interprète et traducteur »), qui serait professionnel mais dont la fonction se limiterait à l'aspect purement linguistique (Mack, 2005). En Belgique, tout comme en Italie, on parle de « médiation linguistique » dans les services publics parce que l'on privilégie la fonction de médiation (inter)culturelle, alors que dans les pays anglophones et d'Europe du Nord on préfère les termes de *community interpreting* ou *public service interpreting*²⁶ car on met l'accent sur la spécificité des interprètes de service public, qui ne représentent en fait qu'une partie des interprètes de dialogue (Niemants, 2015). En France, on emploie actuellement majoritairement le terme « interprète de service public ». Ainsi, le nom du principal prestataire d'interprétation de service public en France, *ISM*²⁷ *Interprétariat*, confirme cette tendance lexicologique. Pour l'interprétation dans d'autres contextes, que nous aborderons dans la section 2.1.2, on parle d'interprète, ou de traducteur. On ne distingue pas *a priori*, dans l'appellation, s'il s'agit d'une modalité dialogale ou monologale, puisque les interprètes (diplômés) le sont, pour la plupart, également pour l'interprétation de conférence. Le choix de l'appellation se fait donc, en France, plutôt en fonction du niveau de qualification et du contexte de l'activité (service public ou privé).

Par ailleurs, et comme une potentielle source supplémentaire de confusion terminologique, Pöchhacker (2008, pp.19-20) signale qu'en Italie, la réorganisation de l'enseignement supérieur, faisant suite à la déclaration de Bologne (1999), a eu pour conséquence la création d'un cursus universitaire à deux niveaux et l'intégration du terme « médiation linguistique » dans le contexte académique. Alors qu'antérieurement la

²⁶ Il y a, en effet, de nombreuses appellations pour l'interprétation de service public : *Community Interpreting* (Hale, 2007) est un terme utilisé dans les pays anglophones et fait référence au fait que l'interprète fait partie ou vient de la communauté ; d'autres appellations sont, en anglais, *Public Service Interpreting* (Corsellis, 2008) et, plus ancien, *Liaison Interpreting* (Gentile et al., 1996), que l'on trouve également en français encore actuellement.

²⁷ L'association Inter Service Migrant existe depuis 1970 et propose aujourd'hui des services de traduction et d'interprétation, mais également des formations pour les interprètes qui travaillent dans leur réseau dans non moins de 185 langues.

qualification des interprètes se faisait au bout de quatre années d'études (niveau master), la restructuration a divisé le cursus en deux niveaux distincts : d'une part un premier cycle de trois années, équivalent au niveau licence en France, intitulé *Laurea in Scienze della mediazione linguistica* ; d'autre part, un deuxième cycle indépendant, d'une durée de deux ans, spécialisé, équivalant au niveau master en France, *Laurea specialistica ou Magistrale in Interpretazione*. Ce dernier prépare à l'interprétation de conférence et aux concours d'entrée comme interprète auprès des institutions européennes. Le premier cycle, avec l'appellation « médiation linguistique », couvre à la fois l'interprétation de service public et celle exercée dans d'autres contextes, comme le milieu des affaires et le commerce international.

D'un point de vue sociolinguistique, et donc de la recherche, adopté par Baraldi (2012, pp. 322-323), il n'y a pas lieu de privilégier l'aspect linguistique sur l'interculturalité, ni de limiter l'activité d'ID à une restitution linguistique à l'oral et à la coordination de l'interaction. Il reconnaît à l'interprète une fonction de médiateur entre des cultures, pas seulement entre des langues, et estime que cette médiation donne une voix, dans le cas d'interprétation en contexte socio-sanitaire, aux patients en tant que personnes. Le terme « médiation » implique donc, pour cet auteur, une reconnaissance de compétences sociales et culturelles indispensables à une interaction réussie. Baraldi met l'accent sur le fait que c'est la posture, chez l'interprète, de médiateur qui permettra une participation active et à niveau égal de tous les participants à l'interaction, en l'occurrence patients et soignants. D'après lui, l'activité d'interprète est donc une activité de médiateur entre des individus qui sont « étrangers », c'est-à-dire non seulement de langues différentes mais aussi de cultures différentes, puisqu'on ne peut pas dissocier les phénomènes de langue et de culture. Une autre définition, de Pöchhacker (2008), nous permet de voir que l'interprétation est aussi une activité de communication, entre des individus, avec l'importance de la prise en compte de ces individus dans toutes leurs dimensions, sociales et personnelles :

...interpreting as enabling communication between persons or groups who do not speak the same language. Rather than an abstract intermediate position between languages (and cultures), mediation in interpreting thus relates also to the position of the interpreter between the communicating parties²⁸(p. 12).

²⁸ « ...interpréter, c'est rendre possible la communication entre des individus ou des groupes d'individus qui ne parlent pas la même langue. C'est-à-dire que la médiation en interprétation se réfère aussi à la position de l'interprète qui

De même Falbo (2013), qui se positionne du point de vue de la recherche, donc focalisé sur l'analyse de l'activité des interprètes, prône un dialogue à l'échelle de l'UE entre « le monde de la formation, de la recherche, du travail et le législateur ». Elle estime, dans la conclusion de son article, que la distinction entre médiateur linguistique et interprète n'a pas lieu d'être, mais qu'elle illustre plutôt une « situation atypique italienne ». On peut dire qu'elle rejoint par là l'organisme UNI, qui, dans sa volonté de clarifier et cadrer l'activité des interprètes, en arrive à reconnaître que médiateurs et interprètes (« en service public » ou « de dialogue ») ont une activité semblable. Comme le dit Wadensjö (1998, p. 106) : « ...it is not an empirical question whether interpreters are translators or mediators - they cannot avoid being both »²⁹. L'activité de médiation, qui ajoute à l'action de coordination des actions d'explicitation et de vérification, est une part importante de la fonction de l'interprète de dialogue, et cela requiert des compétences spécifiques supplémentaires dont il faudra tenir compte dans la formation, aussi bien des interprètes que des médiateurs linguistiques.

C'est, par conséquent, le positionnement que nous adoptons également dans cette thèse, puisque nous nous situons du côté de la recherche et de l'analyse de l'activité, en vue de la formation, et non pas du point de vue du statut des interprètes et médiateurs.

2.1.2 La pluralité des contextes d'activité de l'interprète de dialogue

Une spécificité de l'ID, telle que nous l'avons définie au début de ce sous-chapitre 2.1, est qu'elle se pratique dans un nombre important de contextes professionnels très différents où, au minimum, deux personnes qui ne parlent pas la même langue ont besoin d'une médiation linguistique et culturelle pour parvenir à communiquer en face à face. Nous exposons ici ces différents contextes sans les approfondir ni les problématiser. Notre but est de lister, pour les lecteurs non spécialistes en IS, les terrains d'exercice de l'activité des interprètes et la grande diversité qui les caractérisent, afin de mieux être à même d'apprécier les enjeux interactionnels dans leur formation.

se situe entre plusieurs parties qui communiquent entre elles, plutôt qu'à une position intermédiaire abstraite entre des langues (et cultures) distinctes.» (notre traduction).

²⁹ « le fait de savoir si les interprètes sont des traducteurs ou des médiateurs n'est pas une question empirique : ils ne peuvent pas échapper au fait d'être les deux à la fois » (notre traduction).

Notons cependant que notre présentation des divers contextes diffère de celle présentée dans la norme UNI citée précédemment, qui s'applique à l'Italie. Dans ledit document, il n'y a pas d'une part l'ID et les différents contextes, et d'autre part l'interprétation de conférence. Le choix a été fait, dans la norme UNI, de classer l'interprétation en fonction de cinq profils différents, à savoir : l'interprétation de conférence, l'interprétation en contexte juridique et judiciaire, l'interprétation en contexte socio-sanitaire, l'interprétation en contexte commercial et l'interprétation en langues des signes. Cependant, la norme UNI stipule que l'interprétation de dialogue est transversale à tous les contextes présentés.

2.1.2.1 *L'interprétation³⁰ de service public*

Il s'agit d'une seule et grande « famille » de contextes différents à laquelle nous consacrons une sous-section entière. D'une part, parce que cette catégorie est très vaste, avec des enjeux publics importants puisqu'elle englobe les domaines socio sanitaire, médical et hospitalier, juridique et légal (dans les tribunaux), policier (phases d'instructions de dossiers), les institutions éducatives (assistance aux familles allophones dans les relations parents-enseignants), et les administrations (assistance aux allophones dans les démarches administratives). L'enjeu sociétal est important puisqu'il s'agit, grâce au travail des interprètes, de « ...l'accessibilité des structures mises à disposition de tous les citoyens...qu'elles soient des personnes étrangères et/ou en situation de handicap (surdité) » (Pointurier, 2016 ; p. 31). D'autre part, au sein même de la littérature en IS, dans le champ des études plus spécifiques de l'ID, ce sont les domaines du service public qui ont fait l'objet d'un grand nombre de productions scientifiques³¹. Par exemple en France, un des rares volumes entièrement consacrés à l'ID est celui de Pointurier (2016) et a pour titre « Théories et pratiques de l'interprétation de service public ». Une des raisons de cette prédominance dans la littérature de l'interprétation de service public (ISP) est la difficulté d'accès à des

³⁰ On trouve aussi le terme équivalent « interprétariat », mais nous faisons le choix d'utiliser « interprétation », qui est plus courant dans la littérature, sauf dans la littérature francophone. « Interprétariat » fait référence à un concept, qui, selon Seleskovitch (1985) met l'accent sur le transfert linguistique d'une langue en une autre, alors que l'interprétation met l'accent sur la notion de compréhension, et de traduction de sens. L'interprétation est donc une action, effectuée par un interprète, ce qui correspond également à notre définition.

³¹ Parmi les principales publications sur l'interprétation de service public, voir : Hale (2007), Valero-Garcés et Martin (2008), Pointurier (2016), Munyangayo et al. (2016), Tipton & Furmanek (2016, pp. 35-236), Gavioli et Wandensjö (2023).

données authentiques en général, et dans les domaines privés encore davantage. En revanche, dans les services publics qui sont financés par des fonds publics, les institutions peuvent se montrer moins réticentes à collaborer avec la recherche, surtout lorsque les projets de recherche bénéficient de fonds publics également. Enfin, la richesse de cette littérature se retrouve également au niveau de la formation des interprètes, avec des aller-retours entre productions scientifiques et exploitations didactiques.

L'ISP comprend tous les lieux et contextes relevant de l'administration publique ou des services sociaux, où des utilisateurs allophones peuvent avoir besoin d'interprètes afin de pouvoir bénéficier de, et accéder à, ces services. L'existence de tels services, leur déploiement sur les territoires et leur financement est d'une grande disparité en fonction des États, parfois même des régions à l'intérieur des États, et dépend des orientations et choix politiques. Ainsi, les conditions mêmes d'exercice des interprètes de service public sont très variables et changeantes, sans parler des conditions financières. Pour exister, l'offre d'interprètes dans les services publics dépend directement des financements alloués et ils sont le reflet des politiques d'immigration et d'intégration, tel que nous l'avons vu dans la section précédente, 2.1.1. Nous allons nous concentrer sur la situation en France et en Italie, puisque ce sont les deux pays concernés par cette recherche doctorale. D'une part l'Italie, qui est le pays où nous avons recueilli les données et le terrain de la recherche, et d'autre part la France qui, pour ce qui est de la formation, sert également de référence dans les perspectives d'avenir. Afin d'élargir la problématique et ses illustrations, nous évoquerons également, à titre d'exemples, les situations dans d'autres pays qui ont été le terrain d'études et de publications à ce sujet.

Un des contextes qui a fait l'objet jusqu'ici d'un nombre important de travaux en IS est le contexte sanitaire et médical. Ce contexte concerne potentiellement toute la population allophone puisqu'il entre dans le domaine de la santé publique, avec des enjeux sociétaux importants. Depuis 2011, et l'arrivée sans cesse croissante de demandeurs d'asile et de « migrants » sur le territoire européen, les praticiens de santé et personnels (para)médicaux des pays de l'Union Européenne (UE) sont amenés à devoir prendre soin de plus en plus fréquemment de patients allophones. Si la communication entre patients et soignants ne peut pas avoir lieu dans de bonnes conditions, les soins risquent d'échouer (Hoyez, 2012). C'est aussi dans ce domaine que l'on observe souvent le recours à des personnes non qualifiées

parce qu'il n'y a pas, ou trop peu, de moyens alloués au financement d'un service d'interprètes professionnel.

Il n'est pas rare que la marge de manœuvre et la visibilité des interprètes soient, dans le domaine médical, assez importantes et on trouve dans la littérature de nombreux exemples où l'interprète est mis à contribution pour des actions extra-linguistiques. À titre d'exemple, en Italie (Niemants, 2015) : il peut s'agir, dans des parcours de soin parfois complexes comme l'accompagnement d'une grossesse, de l'explication de certains types de soins ou actes médicaux, de l'aide à la prise de rendez-vous, de la vérification que certaines démarches ont bien été entreprises, etc. Un autre exemple est le domaine de la santé mentale aux Pays-Bas (Bot, 2015, p. 260), où l'acte thérapeutique passe aussi par la communication, et où il s'agit d'une véritable coopération entre l'interprète et le soignant, donnant à l'interprète des responsabilités importantes et qui dépassent la simple fonction de traduire.

Dans le service public, un autre contexte majeur est le contexte juridique et judiciaire³², que ce soit au tribunal ou dans les services de la police. La directive européenne 2010/64/EU sur le droit à l'interprétation et à la traduction dans les procédures pénales devrait être appliquée dans tous les états membres de l'UE depuis 2013. Cette directive stipule que l'accès à un interprète qualifié, afin de garantir une interprétation de qualité, doit être facilité notamment par la possibilité d'utiliser la vidéo conférence³³ (art.2.6) (Braun & Taylor, 2011). Par ailleurs, ce contexte est très réglementé et les IMI ont lieu dans des cadres précis selon des modalités pré-établies. Falbo (2019) dresse un tableau synthétique de ce contexte et des problématiques qu'il soulève en Italie :

Le rituel du débat en salle d'audience est contraignant et souligne l'asymétrie de pouvoir qui caractérise ce type d'interaction et qui se montre, entre autres, à travers le positionnement spatial des différent.e.s participant.e.s et l'allocation préétablie et dirigée par le juge ... des tours de parole, ce qui,

³² Pour un approfondissement sur l'interprétation en contexte juridique, voir aussi : Nartowska (2015) ; Salaets et De Poorter (2015) ; Lee (2015) ; Licoppe et Veyrier (2017) ; Licoppe et al. (2021).

³³ Nous reviendrons succinctement sur l'interprétation à distance (*Remote Dialogue Interpreting*) à la fin de cette section, au point 2.2.4, puisqu'il s'agit d'une modalité particulière de ID qui s'est développée de façon extraordinaire depuis 2020 et la crise sanitaire liée au COVID19. L'interprétation à distance continue à voir un essor important, avec des transformations rapides dans les conditions de travail des interprètes prévues au cours des prochaines années.

grâce à l'adhésion des participant.e.s, rend visible l'identité, le rôle et le pouvoir de chacun.e. (p 2).

C'est la raison pour laquelle, dans ce contexte, la présence d'interprètes *ad hoc* n'est jamais mentionnée, ce qui est plutôt singulier comparé aux autres contextes du service public. Ainsi, dans une majorité de pays, il y a une forme de professionnalisation des interprètes qui est spécifique aux tribunaux, donnant généralement lieu à des certifications (Pöchhacker, 2013, p.177). En effet, les interprètes doivent souvent être assermentés comme experts auprès des tribunaux afin de pouvoir exercer la profession. Actuellement en France, par exemple, cette assermentation est reconduite annuellement. En Italie, cette assermentation n'est pas prévue par la loi, et c'est la commission Traduttori e Interpreti di Tribunale (TIT) de l'Associazione Italiana Traduttori e Interpreti (AITI) qui a rédigé, en 2009, un *position paper*, ou manifeste, dans lequel sont clarifiés le rôle de l'interprète, ses fonctions et ses limites, les besoins de formation et de reconnaissance. Ainsi, par la production de ce manifeste, les membres d'AITI ont fermement exprimé un besoin d'encadrement de la profession dans le contexte juridique. La norme UNI citée à la section 2.1.1, en particulier dans sa version récemment mise à jour (UNI 11591. 2022), a entériné la plupart de ces recommandations et sert désormais de référence à l'interprétation dans les services publics de façon générale, avec des recommandations spécifiques aux différents domaines, dont les domaines juridique et judiciaire.

L'interprétation dans les administrations (préfectures, mairies, services d'état civil, etc.) fait également partie de la famille du service public. Il s'agit, dans ce cas, d'un service d'accompagnement dans les démarches administratives proposé aux nouveaux arrivants qui ne maîtrisent pas encore la langue du pays d'accueil. Cette forme d'aide peut prendre la forme d'un service d'interprétation. En France, ce type de service est pris en charge par des associations qui n'ont pas toujours les financements suffisants pour recruter et/ou former des interprètes. Il y a, enfin, le domaine de l'éducation qui concerne la présence d'un interprète lors des rencontres enseignants-parents d'élèves dans le cas de réfugiés allophones qui ne maîtrisent pas encore suffisamment la langue du pays d'accueil. Nous pouvons citer en exemple les travaux de Davitti (2013, 2015), Tipton & Furmanek (2016, pp. 165-202), Vargas-Urpi (2015).

2.1.2.2 *Les autres contextes d'exercice de l'interprétation de dialogue*

À tous ces contextes de service public, il faut ajouter les contextes du domaine privé, beaucoup moins étudiés dans la littérature en IS, mais très nombreux dans la réalité du terrain de la vie socio-économique, et donc potentiellement dans le parcours professionnel des étudiants en interprétation. C'est la raison pour laquelle nous les mentionnons à présent, sans pour autant les approfondir. Il s'agit avant tout de donner un aperçu de la vastitude des domaines d'exercice concernés pour les interprètes en cours de formation.

Nous commençons par le contexte des affaires et du commerce international. Ce contexte emploie un grand nombre d'interprètes, qui ont souvent un statut free-lance. L'activité des interprètes a lieu alors sur les salons ou foires internationales ou lors de réunions et de rencontres au sein des entreprises dont les échanges se font à un niveau international. Il s'agit de médier lors de négociations commerciales, de réunions de travail, et cela concerne autant les PME que les grandes entreprises et les multinationales. Cette grande variété de champs industriels et commerciaux demande aux interprètes des connaissances lexicales à chaque fois très spécifiques en fonction du secteur. C'est un milieu où le recueil de données est rare, à cause de la confidentialité. Par exemple, Brambilla (2021) a créé du matériel didactique qui peut servir de base à la pratique des jeux de rôle dans la formation³⁴ suite à sa propre expérience dans le commerce du vin en Italie.

Le contexte audio-visuel est un autre contexte, particulièrement développé en Italie où les shows et les débats télévisés sont très populaires. Il concerne les émissions ou programmes où des personnalités étrangères sont accompagnées d'interprètes présents directement sur le plateau. En France, ce contexte est plus rare, car en général, si l'invité ne parle pas français, il y a un interprète invisible, qui fait une interprétation simultanée depuis une cabine (Pöchhacker, 2004). En Italie, il est encore courant de voir des interprètes présents sur le plateau, voire interpellés, non seulement pour traduire, mais parfois même pour commenter et prendre part (Straniero, 1999, 2007). Puisqu'ils sont visibles et audibles, les interprètes sont alors des participants à part entière aux interactions. Enfin, toujours dans le cadre de l'audiovisuel, il peut y avoir le contexte sportif (Sandrelli, 2015). Il s'agit dans

³⁴ Le sous-chapitre 2.4 traite spécifiquement de la place des jeux de rôle dans la formation des interprètes.

ce cas de l'interprétation des commentaires sportifs ou des interviews qui peuvent parfois avoir lieu dans une modalité dialogique.

Un autre contexte très particulier, et pourtant très répandu, est celui de l'interprétation en zones de conflits armés, qui comporte des risques élevés (Moser-Mercer, 2015 ; Todorova, 2022 ; Bernardi, 2023). Pour cette raison, ce contexte d'interprétation nécessite une attention particulière, notamment au niveau de la formation. Il soulève en outre de nombreuses problématiques concernant le rôle et la place de l'interprète, la question de sa neutralité, la gestion des émotions et les conséquences psychologiques, post-traumatiques dans le cadre de l'exercice de sa fonction, etc. Mais l'accès à des données authentiques est particulièrement problématique.

2.1.3 *La coordination des interactions exolingues*

L'objectif principal des interprètes n'est donc pas la traduction à l'oral, mais la compréhension mutuelle des participants primaires (PP). Dans l'introduction du volume qu'ils ont co-dirigé, entièrement dédié à la coordination en ID, Baraldi et Gavioli (2012) affirment: « ...coordination is a fundamental characteristic of interaction in general and of interpreter-mediated interaction in particular. »³⁵ (p.1).

Le terme coordination englobe toutes les actions qui permettent de réguler non seulement la participation des différentes parties, mais aussi les effets sur l'intercompréhension³⁶ des différences culturelles, sociales et hiérarchiques des participants. La fonction de coordination amène l'interprète à prendre des décisions : celle de reformuler, d'expliquer, d'interrompre, de clarifier, autrement dit d'entreprendre une série d'actions qui complètent et rendent possible la restitution des énoncés des PP. Ces actions déterminent non seulement le cours de la conversation mais aussi le résultat, satisfaisant ou non, de l'IMI. La capacité de prise de décision de l'interprète, outre pour les choix linguistiques, concerne donc aussi ces actions de coordination et elle est essentielle au bon déroulement de l'IMI : « In dialogue interpreting, the translation and coordinating aspects are *simultaneoulsy*

³⁵ « ...la coordination est une caractéristique fondamentale de toute interaction en général, et des interactions médiées par interprète en particulier » (notre traduction).

³⁶ « Intercompréhension » signifie ici « faculté de compréhension réciproque, entre deux ou plusieurs personnes ou groupes de personnes » (Définition du CNRTL, <https://www.cnrtl.fr>) et ne fait pas référence au concept d'intercompréhension dans les approches plurielles en didactique des langues qui décrit la capacité de comprendre une, ou des, langue.s étrangère.s affine.s.

*present*³⁷, and the one does not exclude the other. As a matter of fact, these aspects condition each other »³⁸ (Wadensjö, 1998, p. 105).

La coordination fait que l'interprète change, au cours d'une même interaction, de position énonciative, *footing*, ou « alignement » (Delizée, 2021, p. 78) en français, en référence à la notion de Goffman (1981). Goffman a, en effet, défini six rôles possibles pour le statut participationnel des interactants dans des conversations monolingues. Ces différences de statut sont en lien avec le degré de responsabilité/implication des participants dans l'interaction, qu'ils soient producteurs ou récepteurs d'énoncés. Wadensjö (1998, pp. 87-93) a ainsi repris et adapté ces formats de participation à l'étude des IMI afin d'identifier, pour les opérationnaliser, les changements de rôle des interprètes et leur négociation au cours d'une même interaction. Le statut de l'interprète, pour ce qui est de la responsabilité des paroles exprimées, varie en fonction de la situation, dans son ensemble, et du rôle que les PP lui attribuent de façon plus ou moins implicite. En tant que locuteur, l'interprète peut ainsi avoir le statut de *principal*, avec une responsabilité totale du contenu de ce qui est dit, *author*, lorsque la responsabilité est limitée à la formulation mais ce qui est dit est de la responsabilité du PP, ou *animator*, lorsque l'entière responsabilité revient au PP. Wadensjö a défini ensuite trois statuts pour l'interprète dans sa posture d'écoute : *reporter*, lorsqu'il écoute pour répéter, *responder*, lorsqu'il écoute pour contribuer en son nom propre à l'échange, et *recapitulator*, lorsqu'il écoute « ...pour être capable de transmettre le contenu sans pour autant en respecter la forme originale ; .. » (Delizée, 2021, p.79). Wadensjö effectue aussi une distinction entre, d'une part, la coordination implicite, lorsque l'alternance des langues, dans les IMI, et les pauses à la fin des énoncés désignent de facto le prochain interlocuteur, et d'autre part, la coordination explicite lorsque l'interprète interrompt ou invite à poursuivre l'un des PP.

Enfin, la coordination inclue la notion, essentielle, de *recipient design*, « formatage en fonction du récepteur » (Traverso, 2016, p. 25). C'est le fait, pour l'interprète, d'adapter sa formulation à ses interlocuteurs, et qui signifie, par exemple, une reformulation de l'énoncé du PP, ou une explicitation. Mason (2006) élargit cette notion au fait que parfois

³⁷ En italique dans le texte original.

³⁸ « En interprétation de dialogue, les aspects de coordination et de traduction sont présents simultanément, et l'un n'exclue pas l'autre. En fait, ces aspects sont conditionnés mutuellement l'un par l'autre » (notre traduction).

l'interprète adapte sa formulation en fonction de la prise en compte du contexte, macro et micro. Mason décrit ainsi la notion de *underterminacy*. Elle signifie que l'un des PP s'exprime de façon implicite, avec des omissions ou des non-dits et que l'interprète est amené à interpréter, dans le premier sens du terme, ce qui est sous-entendu. C'est un phénomène qui se produit couramment dans les conversations monolingues de façon inaperçue, mais qui, dans le cadre des IMI, se trouve révélé par la traduction et met en exergue le processus inférentiel mis en œuvre par l'interprète (pp. 365). On peut dire qu'il s'agit d'actions de coordination, dans la mesure où l'on reconnaît à l'interprète la responsabilité de prendre des décisions qui ne sont pas linguistiques et qui sont malgré tout indispensables pour atteindre les objectifs communicationnel, relationnel, et professionnel des parties en interaction. Toutes les différentes facettes de la coordination décrites ci-dessus sont intrinsèquement liées entre elles et peuvent avoir lieu simultanément.

À peu près à la même période ou Wadensjö redéfinit l'activité de l'interprète comme une interaction, Claudia Angelelli (2000) aux USA questionne l'activité des interprètes qui travaillent dans les services sociaux. Elle entreprend des analyses détaillées, principalement pour en dégager les grandes spécificités par rapport à l'interprétation de conférence, et ce, avec un objectif de formation. Son analyse est sociolinguistique et se base sur la grille de lecture de Hymes (1974) avec une définition de la sociolinguistique comme « ethnographie de la parole ». Dans un article de 2004, Angelelli opte en faveur de la reconnaissance de la visibilité de l'interprète qui s'opère non seulement dans ses choix lexicaux et de formulation linguistique, mais aussi dans sa fonction interpersonnelle. Cette fonction est, selon Angelelli, divisée en cinq sous-domaines d'activité : (1) alignement avec les parties, (2) établissement de la confiance/faciliter le respect mutuel des parties, (3) transmission de l'affect au même titre que transmission du message, (4) explicitation des incompréhensions socio-culturelles/interprétation de la culture au même titre que du langage, (5) établissement des règles de la communication pendant la conversation. On peut reconnaître une forte similarité, dans cette description de l'activité de l'interprète, avec les notions qui fondent l'activité de coordination.

Ainsi, le développement de la recherche dans le domaine des IS a permis, par l'observation et l'étude des pratiques professionnelles en contextes réels, de redéfinir l'interprétation. La première conséquence de l'approche interactionnelle de l'interprétation concerne l'interprète. D'abord, celui-ci n'est pas une « voix-off », neutre, voire « invisible »,

tel qu'on le croyait tant que l'on s'en tenait aux prescriptions de la plupart des codes qui régissent la profession³⁹, et qui conditionnent aussi la représentation des utilisateurs non formés. Son rôle ne se limite pas à la traduction à l'oral, mais il est un participant actif qui prend des décisions en coordonnant une interaction exolingue. Il a, en outre, une position centrale, puisqu'il est le mieux à même de connaître les particularités linguistiques et culturelles des différents participants. Le terme interprétation de dialogue, qui porte son nom par la modalité dialogique qu'il décrit, est une activité équivalente à la médiation linguistique et culturelle, et nous emploierons dorénavant les mêmes termes : interprète, et interprétation de dialogue (ID) pour les définir. Le mode dialogique ouvre ainsi la porte à l'analyse conversationnelle comme outil d'analyse de l'activité, ainsi que nous le verrons dans le sous-chapitre suivant 2.2.

Une deuxième conséquence de l'approche interactionnelle pour notre étude vient de l'aspect situé des interactions. Il s'agit du rôle des ressources sémiotiques non-verbales mises en œuvre par l'interprète, toujours dans le but d'atteindre l'objectif communicationnel d'intercompréhension entre les PP. Ces ressources impliquent la multimodalité, à la fois du discours et des interactions. Il s'agit de toutes les productions non verbales, qu'elles soient sonores (paraverbales et prosodiques) ou visuelles et corporelles comme les regards, les expressions faciales, la posture et l'orientation du corps, les mouvements du corps, des bras et des mains, les gestes. Considérer l'ID du point de vue interactionnel, comme une activité communicationnelle socialement située, nous invite à prendre en compte les ressources sémiotiques non verbales dans l'analyse de l'activité de l'interprète, et donc aussi dans sa formation. L'aspect multimodal de l'activité de l'interprète de dialogue sera développé dans la section 2.3.

2.2 Les séquences spécifiques qui rythment les interactions médiées par interprète

Le champ de l'analyse conversationnelle (AC), qui a vu le jour avec les travaux fondateurs du sociologue Harvey Sacks dans les années 1960 (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974), a posé les bases de l'analyse des pratiques interactionnelles orales en contextes ethnographiques (Stivers & Sidnell, 2012), et de la linguistique interactionnelle. L'AC permet de faire ressortir la structure sous-jacente des interactions sociales que sont les

³⁹ Dans la section 2.5.1, « Les limites et dilemmes dans la pratique en formation », nous approfondirons la question des codes de conduite de la profession.

conversations, en fonction des actes qui sont effectués par les participants. Ainsi, de façon synthétique, Traverso explicite l'intérêt de cette méthode :

Ce sont les processus que l'on cherche à étudier, ceux qui sont liés à la production et à la réception de la parole, par des locuteurs engagés dans les situations sociales. Cette orientation vers les processus fait que, plutôt que les ressources linguistiques en elles-mêmes et pour elles-mêmes, ce sont les manières qu'ont les locuteurs de les mettre en œuvre dans les échanges, quelle que soit la situation sociale concernée, qui sont l'objet des recherches. (2017, p.129)

L'AC offre un cadre méthodologique particulièrement adapté à l'étude des IMI. Elle permet de mettre en exergue leur squelette, d'identifier tous les aspects qui les constituent, ainsi que la façon dont ceux-ci sont reliés : l'organisation spatio-temporelle, la façon dont la parole est distribuée entre les participants, et le contexte ethnologique de l'interaction. Du point de vue de l'AC, la prise de parole elle-même est une action, un acte de langage (Kerbrat-Orecchioni, 2001, pp.53-80), au même titre que les silences ou les gestes et les éléments sémiotiques non-verbaux. C'est le contexte, ainsi que la temporalité, avec ce qui précède et ce qui suit, qui permettent d'identifier l'action et d'en donner le sens, et pas seulement le contenu discursif. Ainsi, on parle d'une action « située », de la façon dont Mondada l'explique : « L'action et sa séquentialité sont toujours situées : elles sont ancrées au contexte, en y étant localement organisées, c'est-à-dire en s'ajustant à lui mais aussi, ce faisant, en le transformant » (2017, p. 183).

L'AC a mis en lumière la façon dont la parole est distribuée entre les participants, sous forme de tours de parole, dont l'organisation complexe ressemble à une orchestration coconstruite, sans chef d'orchestre, et qui semble parfois se faire spontanément. En effet, la capacité de synchronisation de la parole dans les interactions fait partie des compétences communicationnelles que nous développons dans l'enfance, au même titre que, et simultanément à, l'acquisition du langage (Bateman & Church, 2016). Au cours de ce long processus, l'enfant repère le sens, à la fois sémantique et temporel, de l'interaction. Les ressources sémiotiques non verbales sont à la base tant de la perception que de l'expression spontanée de l'alternance des tours chez l'enfant. Chez les adultes, ces ressources continuent de jouer un rôle dans la compréhension réciproque, et de surcroît dans des interactions qui sont plus complexes, soit du fait du nombre de participants, soit parce qu'elles sont

exolingues⁴⁰. L'AC a ainsi mis en exergue des invariants qui s'appliquent aussi bien aux interactions monolingues qu'exolingues. Parmi ces invariants, on trouve des séquences particulières, qui ont été identifiées parce qu'elles correspondent à des situations précises et récurrentes, et répondent à des besoins, qui se manifestent sous forme d'actions, bien spécifiques, au cours de la conversation. L'activité de l'interprète est rythmée selon ces mêmes structures. Toutefois, dans le cas des IMI, où les participants ont besoin d'un intermédiaire, la gestion de cette alternance atteint un niveau de complexité supérieur. Une partie de l'activité de coordination, bien que coconstruite entre tous les participants, consiste, pour l'interprète, à gérer cette alternance d'actions et de tours de parole (Merlino, 2014). C'est pourquoi nous allons à présent identifier les différents types de séquences qui sont spécifiques aux IMI. Parmi ces séquences, certaines viennent effectivement du cadre théorique de l'AC, mais d'autres sont des termes qui ne figurent pas dans la terminologie propre à l'AC et sont propres aux IS, car ils ont émergé de l'étude des IMI.

2.2.1 Les tours de parole

Le tour de parole est un terme fondamental en AC. Il définit les pièces principales du squelette des conversations dont elles structurent l'organisation. Les participants prennent alternativement la parole, mais cette alternance n'est pas définie à l'avance. Elle est coconstruite entre les participants. En interprétation de dialogue, les tours de parole sont distribués entre ceux des PP et ceux de l'interprète, et ils n'ont ni la même fonction, ni tout à fait le même statut. C'est pourquoi nous les présentons de façon à les distinguer.

2.2.1.1 Les tours des participants primaires

Le terme « participants primaires » (PP) est propre aux IMI (Baraldi & Gavioli, 2014 ; Krystallidou et al., 2018 ; Vranjes & Bot, 2021), et ne vient pas de l'AC des interactions monolingues. Contrairement aux conversations monolingues, les interlocuteurs ne produisent pas leurs énoncés dans la même langue, et les PP effectuent leurs énoncés dans une langue que l'autre PP ne comprend pas, ou pas suffisamment, et que l'interprète devra traduire. L'alternance des tours entre les PP n'est, en principe, pas directe. Le tour de l'interprète est intercalé. L'appellation de Merlino pour les tours des PP est « tour de parole

⁴⁰ Nous développerons la multimodalité du langage et des interactions dans la section suivante, 2.3.

à traduire⁴¹ » (2014, p.2⁴²). Dans la modalité dialogique, ces tours ne devraient pas être trop longs, et la négociation de cette durée est le fruit d'une coconstruction que nous expliciterons dans la section suivante, 2.2.2. Parfois, dans un souci de faciliter la tâche de l'interprète, les PP peuvent eux-mêmes décider de découper leur tour en plusieurs unités (*multi-unit turn*). Vranjes et Bot (2021) parlent alors de *chunking* (p. 105), bien que ce terme, en IS, soit plus couramment attribué à une technique utilisée en interprétation de conférence, pour la modalité simultanée (Gillies, 2013).

2.2.1.2 Les restitutions – Renditions

Ce terme vient également des IS, et n'appartient pas à la terminologie de l'AC. Il caractérise les principaux types de tours de parole des interprètes lors des IMI. Il correspond au « tour de parole *traduisant*⁴³ » (Merlino, 2014, p. 2⁴⁴) c'est à dire les tours où l'interprète « rend », ou « restitue » dans une langue, le tour que l'un des participants a effectué dans une autre langue. Ainsi, Wadensjö (1998) a schématisé le modèle de base simple, mais qui reflète rarement la réalité, d'une IMI. Avec un participant primaire de langue A (A), un deuxième participant primaire de langue B (B) et l'interprète (I), la forme de ce modèle de tours de parole est « AIBIA » et correspond à :

- 01 A : énoncé 1 (dans la langue de A)
- 02 I : énoncé 1' (= traduction de l'énoncé 1 dans la langue de B)
- 03 B : énoncé 2 (dans la langue B)
- 04 I : énoncé 2' (= traduction de l'énoncé 2 dans la langue de A)
- 05 A : énoncé 3 (dans la langue de A)
- etc. (p. 104)

Les PP parlent alternativement, en modalité consécutive, dans leurs langues respectives et l'interprète restitue la parole de chacun des PP dans la langue de l'autre PP, et ce dans les deux directions. Suivant cette structure, les énoncés de l'interprète sont alternativement dans une langue puis dans l'autre et ils sont deux fois plus fréquents que ceux des PP. La durée des restitutions dépend, en principe, de la longueur des tours initiaux.

⁴¹ En italique dans le texte original

⁴² Correspond au n° de page de la version openedition.org

⁴³ En italique dans le texte original

⁴⁴ Correspond au n° de page de la version openedition.org

Wadensjö (1998) a analysé scrupuleusement le contenu des tours de parole des interprètes de dialogue parce que les interactions ne suivaient pas ce modèle de façon systématique. Elle a ainsi listé et défini tous les types de tours produits par les interprètes et qui ne correspondent pas à des restitutions au sens strict (*close renditions*)⁴⁵. C'est en partie ce constat même qui l'a amenée à redéfinir l'activité de l'interprète comme une interaction et lui a permis *in fine* de reconnaître et de valider l'activité de coordination des interprètes.

2.2.1.3 *Le cas des réponses minimales.*

Le terme *minimal responses* vient de l'AC. Il décrit des types particuliers de tours de parole, et l'on peut s'interroger sur le fait de savoir s'il l'on devrait, ou non, leur attribuer le statut de tour de parole. D'après Stivers (2008, p. 34), il y aurait un consensus sur le fait que certaines réponses minimales (*mm, hm, uh hu, yeah*) montrent que son auteur considère le tour du locuteur principal comme étant inachevé. Selon ce point de vue, la réponse minimale ne constituerait pas un tour. Mais il arrive très fréquemment, dans le cadre des actions de coordination, que les interprètes produisent des énoncés très courts qui ne sont pas des restitutions, et c'est pourquoi ils sont mentionnés à présent. Il s'agit de simples interjections comme « oui », « non », « mhm », « ok », « euh », etc. On parle alors de réponses minimales (Gavioli, 2012). Leur fonction est interactionnelle dans la mesure où ces énoncés font office de *feedback*, qui peut avoir différentes significations : confirmer, accuser réception d'une information, inciter à poursuivre ou à interrompre⁴⁶, etc. Cette signification sera révélée par une analyse de l'ensemble de la séquence dans laquelle se présente la réponse minimale, c'est-à-dire de ce qu'il se passe juste avant et juste après. Si la réponse minimale vient de l'interprète, le type de feedback est très bref car ce dernier n'est pas un interlocuteur principal. La réponse minimale peut aussi venir de l'un des PP, et l'interprète peut la répéter, même s'il s'agit d'un terme identique dans la langue cible, afin de signifier, par exemple, que la conversation peut avancer, ce qui correspond à une action de coordination (Gavioli, 2012).

⁴⁵ *Expanded rendition*, lorsque la restitution est étoffée, avec des ajouts ; *reduced rendition*, lorsque l'interprète choisit de ne restituer qu'une partie du discours source ; *summarized rendition*, lorsque le tour initial est résumé ; *substituted rendition*, lorsque l'interprète change délibérément le contenu d'un énoncé, ce qui peut arriver par exemple, quand un des PP fait un commentaire adressé directement à l'interprète, non à l'autre PP (Wadensjö, 1998).

⁴⁶ Ce qui fait que Gavioli utilise la métaphore, pour les réponses minimales, des feux de signalisation, vert ou rouge, dans la conversation-(Gavioli, 2012, p. 224)

Dans un article de 2015, Merlini et Gatti donnent à certaines de ces interjections le statut de « *attentive listening cues* », comme « mhm, yes, right, etc. » Elles ont alors la fonction de *feedback* dans l'interaction, et permettent à l'interprète de confirmer la réception et la compréhension de l'énoncé des PP, ce qui contribue, pour les autrices, à établir une communication empathique (2015, p. 146).

2.2.1.4 *Lorsque l'interprète ne parle pas*

D'un point de vue interactionnel, un participant silencieux pendant les tours de parole des autres participants reste, lorsqu'il ne parle pas, un participant actif à l'interaction. L'AC n'a pas prévu de terminologie pour définir cette position, ou l'action qu'elle engendre, et elle a été très peu décrite. Toutefois, particulièrement dans le cas des IMI, celle-ci présente une importance majeure. Les moments où l'interprète ne parle pas sont fondamentaux, puisqu'ils correspondent aux moments où il écoute. Wadensjö (1998) elle-même a porté son attention sur la posture d'écoute de l'interprète lorsqu'elle a adapté aux IMI le cadre de participation de Goffman, en lien avec la notion de coordination, ainsi que nous l'avons mentionné en section 2.1.3. Elle a ainsi identifié trois différentes postures d'écoute, en lien avec trois niveaux de responsabilité de la parole⁴⁷. Nous proposons ici de nommer et définir ce temps, au cours de l'IMI, où l'interprète ne parle pas, en l'abordant à la même place que les tours de parole, comme s'il s'agissait, pour l'énoncé et l'écoute, de deux faces d'un même phénomène conversationnel.

Dans l'activité de l'interprète, l'écoute constitue une action indispensable à la réussite de sa tâche : sans écoute, pas de compréhension, et sans compréhension, pas de restitution possible. D'après Gile (2001), l'écoute est une compétence nécessaire, qui peut être évaluée, dans le cas d'une interprétation consécutive, ce qui est la modalité de l'ID. Il dit, à ce propos :

*La qualité de l'écoute*⁴⁸ : un interprète qui n'a pas une écoute analytique suffisante ne pourra pas reconstituer un discours cohérent dans le feu de

⁴⁷ Voir précédemment, section 2.1.3

⁴⁸ En italique dans le texte original.

l'action sur la seule base des mots et des segments de phrase notés lors de la phase d'écoute. (p. 391)

Cette observation se réfère à l'activité cognitive de l'interprète pendant l'écoute, et peut être évaluée, entre autres, par la cohérence de la production de l'énoncé qui lui succède. Tiselius et Dimitrova (2023), font également référence à une forme très dense d'activité cognitive effectuée par l'interprète lorsqu'il ne parle pas : il suit le déroulement de l'interaction, par une action qui peut être résumée en *monitoring*⁴⁹. Cela consiste, simultanément, à recueillir des informations, à les analyser en temps réel dans le but de prendre des décisions rapides, tout en écoutant le contenu lexical des tours des PP, en faisant l'effort d'en comprendre le sens, de le mémoriser et en anticipant sa restitution.

Une autre façon d'aborder l'activité de l'interprète pendant qu'il ne parle pas serait d'observer ses actions avant, pendant, et après l'écoute. Ainsi, les actions visibles qu'il effectue pendant l'écoute pourraient être les indices multimodaux, comme les réactions non verbales aux énoncés (signes d'approbation, signes d'étonnement, etc.) tels qu'ils sont évoqués par Traverso (2012), ou les « *non-verbal cues*⁵⁰ – eye contact, facial pleasantness, smiling, laughing, head nods, frequent and open hand gestures, touching⁵¹. » (Merlini & Gatti, 2015, p. 147). Tous ces signes sont considérés par les autrices comme des indices d'écoute active, et pointent l'importance de la multimodalité dans les IMI, qui sera développée au sous-chapitre suivant 2.3.

L'interprète peut aussi suspendre son flux de parole pendant un tour. Il s'agit alors d'une pause⁵², que nous aborderons plus bas, dans la sous-section 2.2.2.1. C'est un phénomène de nature différente que celui que nous venons de décrire, même si dans l'activité de l'ID, la distinction n'est pas nette *a priori*, mais est déterminée par le cours de l'interaction.

⁴⁹ *Monitoring* est une action qui demande la mise en œuvre de ressources multimodales pour le recueil des informations, nous y reviendrons donc dans le sous-chapitre 2.3.

⁵⁰ En italique dans le texte original.

⁵¹ « *signes non-verbaux* : contact visuel, expression faciale de contentement, sourires, rires, hochements de tête, gestes fréquents de la main avec la paume ouverte, gestes haptiques. » (notre traduction).

⁵² Dans le sens de : « *pause* ... used for acoustic silences bounded by speech by the same speaker » (Heldner & Edlund, 2010, p. 556).

2.2.2 *La gestion de tours de parole* – Turn management

L'action qui consiste, comme dans les interactions monolingues, à gérer l'alternance des tours de parole, constitue la trame de base des IMI. Elle est essentielle à leur bon déroulement, dans la mesure où une bonne gestion des tours de parole dans les IMI garantit une distribution optimale du flux de parole et permet ainsi de gagner du temps, tout en favorisant l'intercompréhension. De plus, elle est directement associée à la répartition du discours en unités de traduction (UT)⁵³, qui sont fondamentales pour les objectifs de l'interprète.

Un premier enjeu de la gestion des tours de parole est donc de faire en sorte que les tours des PP ne soient ni trop longs, ni trop courts. Une répartition optimale des UT est nécessaire à la bonne gestion de la mémoire de travail de l'interprète pour effectuer la traduction orale sans difficultés, tout en restituant la cohérence du discours (Merlino, 2014, pp. 12-13⁵⁴). Des tours trop longs risquent d'exclure, pendant trop longtemps, un des participants de l'interaction, ce qui affecterait négativement la dynamique interactionnelle. En revanche, des tours trop courts pourraient signifier une interaction avec des interruptions, c'est-à-dire des échanges peu fluides et hachés. Ainsi, dans certains contextes douloureux ou émotionnellement impliquants pour les locuteurs, comme au cours de consultations médicales, des tours hachés ne favoriseraient pas la capacité de ces derniers à produire leur récit (Vranjes & Bot, 2021, p. 102). Un deuxième enjeu principal dans la gestion des tours est d'éviter les chevauchements, ou *overlap*, quand plusieurs interlocuteurs parlent en même temps. En effet, les chevauchements nuisent à la compréhension mutuelle ou peuvent signifier un manque de respect quand la parole est coupée. Un troisième enjeu est celui de la durée du transfert de tour, *floor transfer offset* (FTO)⁵⁵. Un FTO avec une valeur négative indique un chevauchement. Une valeur positive indique une latence, un temps de silence. Lorsqu'il y a une bonne orchestration, ce temps de latence est limité, et varie, selon les langues, entre 0 et 200ms dans les interactions monolingues (Vranjes & Oben, 2022). Dans les IMI, si l'on veut garder une dynamique interactionnelle avec une fluidité équivalente aux

⁵³ Ce terme qui vient de l'interprétation de conférence est peu utilisé en interprétation de dialogue, mais il permet de mettre l'accent sur la façon dont la gestion des tours de parole impacte l'activité de restitution pour l'interprète. Voir, pour plus de détails sur le UT, Merlino (2014, p. 12) – dans la version [openedition.org](https://www.openedition.org).

⁵⁴ Correspond aux numéros de pages de la version [openedition.org](https://www.openedition.org).

⁵⁵ FTO = durée entre la fin du tour d'un locuteur et le début du tour du prochain locuteur (Vranjes & Oben, 2022) ; on trouve aussi, pour parler de ce même phénomène, le terme de (*response*) *latency*, ou latence.

interactions monolingues, il faudrait, selon les auteurs, tendre à cette même fourchette de FTO. Cela signifie un transfert rapide, qui demande à l'interprète une capacité d'anticipation.

C'est pourquoi l'action de gestion de tours est complexe. Elle signifie que l'interprète doit constamment arbitrer entre une répartition optimale des UT du point de vue cognitif pour lui, et cohérente par rapport au contenu du discours et à la dynamique interactionnelle. Elle doit se faire de façon fluide, avec une FTO limitée, équilibrée du point de vue de la relation entre les participants, et sans perdre de vue l'objectif de l'interaction : l'intercompréhension. Cette gestion peut se faire de façon implicite, dans une séquence identifiée *transition relevance place*, ou point de transition pertinent (PTP) en français. On peut identifier les PTP grâce à des repères sonores : modification du contour prosodique du locuteur, pause dans son discours. Le transfert de la parole à un autre interlocuteur n'est pas toujours souhaité par le PP, lorsqu'il s'agit, par exemple, d'une simple respiration. Les autres participants décideront donc de prendre la parole ou non, la plupart du temps en fonction de plusieurs indices (Clayman, 2012).

La dynamique interactionnelle consiste ainsi à coconstruire l'alternance des tours, en se basant sur les PTP, et en utilisant toutes les ressources sémiotiques non verbales à disposition, qui constituent des repères à la fois visuels et auditifs : ressources syntaxiques, sémantiques et pragmatiques, contours prosodiques, ressources multimodales (Merlino, 2014, p. 7⁵⁶). Dans les IMI, puisque l'interprète est l'intermédiaire par qui passe la conversation, il est souvent le prochain locuteur, avec des énoncés qui s'intercalent entre ceux des PP. Mais la négociation de l'alternance reste une coconstruction : « Cet accomplissement a lieu *in situ* : il est donc local, interactif, négociable à tout moment et contingent » (Merlino, 2014, p. 7). Par exemple, si l'interprète considère le tour d'un des PP comme étant trop long, il peut initier une action de gestion de tour. Il doit alors attendre la prochaine PTP, qui est généralement une pause dans l'énoncé du PP. Il peut même décider, si dans le discours du PP il n'y a pas, ou trop peu, de PTP, de l'interrompre, dans une action de coordination explicite (Wadensjö, 1998).

⁵⁶ Correspond au numéro de page de la version openedition.org.

2.2.2.1 *Les pauses dans le discours et dans les interactions*

Puisque, nous l'avons vu, les pauses jouent un rôle central dans la gestion des tours de parole, nous allons apporter des précisions sur cette notion. Selon Dodane et Hirsch (2018, pp. 5-6), « ...les pauses constituent un élément essentiel en linguistique et en phonétique car elles permettent de réguler le flux de la parole et de structurer le discours ». La pause se définit par la perception d'une interruption du flux de la parole. On peut distinguer les « pauses intra-tours », ou *inturn pauses* des « pauses inter-tours » ou *switching pauses* (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Les deux facteurs déterminants pour identifier la nature de la pause sont, d'une part la durée de la pause et d'autre part ce qui se passe juste avant et juste après⁵⁷. Les pauses intra-tour correspondent à des phénomènes liés à la production du discours et sont des marqueurs prosodiques, phonologiques, et syntaxiques. Si celles-ci sont répétées ou ont des durées longues, elles peuvent être la marque d'une disflueance, révélant un effort cognitif particulier ou une problématique de locution. Les pauses inter-tour indiquent, dans les conversations, l'intervalle de temps entre la fin de l'énoncé d'un locuteur et le début de la prise de parole de son interlocuteur.

Mais la distinction entre pause intra-ou-extra-tour nécessite souvent une négociation et n'est pas définie *a priori*. Cela en fait un objet d'étude crucial dans le cas des IMI, où l'interprète est toujours, parmi les trois participants (au minimum), l'interlocuteur suivant. Ainsi, la fonction de coordination de l'interprète consiste aussi, de façon implicite, à deviner le sens des pauses : est-ce pour lui l'occasion de prendre la parole, ou au contraire de laisser du temps, au PP, de trouver les mots justes dans le cas d'un récit douloureux, ou de toute autre situation délicate ? Un exemple est celui décrit par Gavioli (2012, pp. 211-212), dans le contexte (délicat) de consultations médicales, où tant les patients que les soignants peuvent avoir besoin de temps pour exprimer leurs doutes, formuler leurs questionnements. Les échanges qu'elle analyse montrent des pauses qui peuvent parfois durer au-delà d'une PTP, et qui signalent la nécessité, pour les participants, de collaborer. Gavioli souligne, en outre, que cette collaboration elle-même peut prendre parfois la forme de silences.

⁵⁷ Pour Sacks, Schegloff & Jefferson (1974, pp. 714-715) le terme *pause* est spécifique aux pauses intra tour. La pause inter tour qui a lieu à un PTP est nommé *gap*. Si le *gap* n'est pas suivi d'un énoncé, et que la pause dure, il s'agit d'un *lapse*. Sur la durée des pauses intra tour, il n'y a pas une seule norme et cette question continue de faire l'objet de nombreux travaux. On peut cependant considérer que la durée moyenne se situe entre 200 ms et 500 ms (Dodane & Hirsch, 2018, p. 35).

Dans le cas où le tour de parole est clairement attribué par l'interprète et que, malgré tout, la pause inter-tour perdure, sans prise de parole du PP, on assiste à un *lapse*, un temps de silence dans l'interaction. Cela illustre une fois de plus un cas où l'interprète doit prendre des décisions qui dépassent la simple gestion de tour. Pour exemple, l'article de Niemants (2023) décrit et analyse les silences ayant lieu dans des séquences de questions-réponses lors de consultations médicales en Italie. Dans ce type de format conversationnel question-réponse, des temps de pause de la part des patientes indiquent soit une difficulté de compréhension de la question, soit une difficulté à y répondre, et dans ce cas, un besoin de temps pour réfléchir. La question se pose alors, pour l'interprète, de savoir se positionner de façon adéquate : soutenir la prise de parole en reformulant, en encourageant, ou bien laisser le temps nécessaire à la patiente ? Car, comme le dit Niemants:

...le sens ne se situe pas dans les mots ou dans les énoncés individuels, mais est le fruit d'une co-construction entre qui parle et qui écoute....Cela est d'autant plus vrai dans le cas des silences, étant des 'vides' que chacun.e remplit à sa façon (2023, p.211).

Ainsi, la gestion des tours de parole reste bien une action coconstruite, malgré une grande responsabilité de l'interprète. Les PP aussi devinent le sens des pauses intra-tour de l'interprète : est-ce qu'elles signifient la fin de sa restitution ou bien l'interprète cherche-t-il ses mots ? La question de déterminer l'auteur de la pause se pose en permanence : faut-il l'attribuer au locuteur qui termine son énoncé ou au prochain locuteur qui n'a pas encore commencé le sien ? C'est la prise en compte d'autres éléments qui permettra de répondre : la durée de la pause, ce par quoi elle est précédée, ce qui suit, sans oublier toutes les ressources sémiotiques non verbales, qu'elles soient paraverbales ou corporelles.

Dans son volume « *A review of silence in intercultural communication* », Nakane synthétise les différentes dimensions possibles du silence dans les interactions sociales avec leurs fonctions et les formes possibles :

1. cognitive

- pauses, hesitations for cognitive/language processing

2. discursive

- marking boundaries of discourse

3. social

- negotiating and maintaining social distance
- impression management through pause length, frequency and speed of talk
- conversational styles through pause length, frequency, speed of talk and overlapping
- means of social control through avoiding verbal interaction with specific individuals
- means of maintaining power through avoiding certain content of verbal expressions
- means of maintaining and reinforcing power relationship
- means of negotiating power
- politeness strategies

4. affective

- means of emotion management⁵⁸

(2007, pp. 11-12)

Bien que les notions de silence et de pauses dans les interactions soient distinctes, il y a un lien, puisque les deux constituent une interruption, plus ou moins longue, du flux de la parole. Cette synthèse peut s'appliquer aux pauses dans les IMI, et peuvent constituer une grille de lecture du sens des pauses et des silences dans les IMI. En outre, ces différentes dimensions nous permettent de dire que dans les interactions, la coconstruction concerne non seulement les énoncés mais aussi les moments où ils sont suspendus. La gestion des pauses, dans le discours, est en lien avec les types de séquences telles que nous les abordons dans tout ce sous-chapitre 2.2, et renvoie à la fonction de coordination. Dans cette mesure, nous pouvons considérer la gestion des pauses comme faisant partie des compétences interactionnelles, et, en tant que telle, elle sollicite les ressources multimodales.

⁵⁸ - 1- Cognitive : pauses / hésitations pour le traitement cognitif/ langagier

2- Discursive : marques des frontières dans l'organisation du discours

3- Sociale : négociation et installation d'une forme de distance sociale ; gestion de l'impression par la durée des pauses, la fréquence et la rapidité des énoncés ; style conversationnel par la durée des pauses, la fréquence et la rapidité des énoncés et les chevauchements ; moyen de contrôle social par l'évitement d'interactions verbales avec certains individus ; moyen de maintenir le pouvoir à travers l'évitement de certains contenus d'expressions verbales ; moyen de maintenir et renforcer des relations de pouvoir ; moyen de négocier une position de pouvoir ; stratégies de politesse (négative, positive, off-record, Don't do FTA)

4- Affective :moyen de gestion des émotions.

2.2.3 *Les réparations* – Repair

Le concept de *repair* a été identifié par, et largement étudié en AC. Schegloff le définit synthétiquement, de la façon suivante : « By ‘repair’, we refer to practices for dealing with problems or troubles in speaking, hearing, and understanding the talk in conversation »⁵⁹ (1997, p.503) . Les séquences de réparation sont très fréquentes dans toutes les interactions, tant monolingues qu’exolingues. Le niveau de gravité du « trouble » ou du problème peut aller de la simple vérification ou demande de confirmation au fait de devoir gérer un malentendu ou une incompréhension totale. Ces séquences peuvent donc prendre des formes et des durées très variables.

D’abord, on distingue plusieurs types de séquences de réparation, en fonction de qui, du locuteur ou de l’interlocuteur, signale et corrige le problème. Ainsi, on peut avoir quatre cas de réparation : (1) auto-initiée et auto-réparée, lorsque l’auteur du trouble le signale et le répare lui-même, (2) auto-initiée et hétéro-réparée, lorsque l’auteur du trouble le signale lui-même et l’interlocuteur le corrige, (3) hétéro-initiée et auto-réparée, lorsque l’interlocuteur signale le trouble et le locuteur le répare lui-même, et enfin (4) hétéro-initiée et hétéro-réparée, lorsque l’interlocuteur signale et répare le trouble. Par ailleurs, on distingue un nombre différent de phases dans la séquence de réparation, en fonction du fait qu’elle soit auto-initiée, (1) et (2), ou hétéro- initiée, (3) et (4). Dans le premier cas, il y a deux phases, l’initiation et la résolution, qui ont lieu la plupart du temps dans le même tour que la production, ou source du trouble. L’hétéro-initiation, par contre, appelle un déploiement de plusieurs tours avant d’aboutir à une résolution ou à un abandon.

Other-initiated repair ... generally involves a recipient of the problematic talk initiating the repair, but leaving it for the speaker of the trouble-source to deal with the trouble themselves in the ensuing turn. Other-initiated repair, that is, involves a sequence, and sequence organization in conversation is an organization not only of turns-at-talk, but of action⁶⁰ (Schegloff, 1997, pp. 503-504).

⁵⁹ « Le terme ‘réparation’ se réfère pour nous aux pratiques qui ont pour but de résoudre des problèmes ou troubles de locution, d’audition ou de compréhension de la parole au cours de la conversation. » (notre traduction).

⁶⁰ « L’hétéro-réparation implique, en général, un interlocuteur initiateur de la réparation, qui est aussi le récepteur de l’énoncé qui pose problème, mais qui laisse le locuteur du trouble gérer lui-même la réparation dans le tour suivant.

On distingue, dans ce cas, quatre phases : (1) la production, ou source, du trouble (2) l'initiation du trouble, quand il est relevé ou constaté (3) la réparation à proprement parler qui consiste en la correction ou la négociation de sens et (4) la résolution, ou ratification, qui signale la reprise de la conversation.

Dans le cadre de notre étude, s'agissant des IMI en contexte didactique, nous nous intéresserons particulièrement aux séquences de réparation hétéro-initiées, que ce soit par les étudiants ou par les enseignants. L'intérêt réside pour nous dans le fait que les hétéro-réparations sont des actions à part entière, dans le sens de *speech act*, ou « acte réalisé au moyen du langage », et qui, d'un point de vue interactionniste, ont un impact immédiat sur le cours de l'interaction, puisqu'ils appellent un certain type d'échange (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 80).

2.2.4 *La construction de lien* – Rapport Building

Rapport building est souvent inclus implicitement dans la fonction de coordination, et l'objectif de cette section est de cerner plus précisément s'il y a lieu, ou non, de considérer la construction de lien comme une action à part entière. Il s'agit d'un terme qui ne vient pas de l'AC, mais que l'on trouve mentionné dans certains articles en IS, avec des dénominations variables. Nous utilisons de préférence le terme anglais, puisque c'est celui que l'on trouve le plus fréquemment dans la littérature en ID, parfois dans sa version simplifiée de *rapport*, en anglais. Nous allons tenter de définir celle-ci, avec plus de précision, en faisant le rapprochement avec d'autres notions que l'on rencontre aussi dans la littérature, et qui, de près ou de loin, semblent signifier une action similaire.

Le terme *rapport building* fait toujours référence à des actions destinées à établir une harmonie, une entente et un lien de confiance entre les participants à une interaction. Ce terme vient du milieu de la communication et du marketing : « 'rapport building' in academia, describes the level of enjoyable interactions, harmony, and commitment of the two parties (Gremler & Gwinner, 2008) » (Qiu et al., 2020, p.255). En contexte d'ID, cela correspond à ce qu'Angelelli (2004, p. 11) définit comme : « establishing trust with/facilitating mutual respect between/ the parties » (p. 11).

C'est-à-dire que l'hétéro-réparation appelle une séquence et l'organisation séquentielle, dans une conversation, n'est pas seulement une organisation de tours de parole, mais une organisation de l'action. » (notre traduction).

La « création de lien » est un enjeu particulièrement important dans les IMI dans le domaine de la santé. Si le soignant veut obtenir de la part du patient les informations nécessaires à une prise en charge correcte de son problème, le patient doit se sentir en confiance. L'attitude conjointe du soignant et de l'interprète doit faciliter le dépassement, par le patient, des éventuelles barrières psychologiques à la communication (Wadensjö, 2014). Certaines équipes de chercheurs font le lien entre *rapport building* et émotion, en particulier à travers la notion d'empathie (Gavioli & Merlini, 2023, pp. 197-198). C'est le cas de Krystallidou et al. (2018, 2020), dont les études se focalisent sur le milieu médical en Belgique (Flandres), et en particulier sur l'importance de la qualité de la communication dans les consultations médicales médiées par interprètes. Ils examinent, avec des protocoles expérimentaux, d'une part des consultations médiées par interprètes simulées (Krystallidou et al., 2018) et de l'autre des consultations en contexte professionnel (Krystallidou et al., 2020) en montrant la façon dont l'empathie est transmise par les interprètes⁶¹. Theys et al. (2020) confirment l'importance de l'empathie et d'une forme de communication nommée *emotional communication* (EC) pour une consultation médicale et des soins réussis. Les caractéristiques qui définissent EC, sont les mêmes que celles qui définissent *rapport building*, avec davantage de précision :

...the importance of emotionally sensitive relationships between physicians and patients has been emphasized in the literature. One of the key components for the successful creation of this relationship is effective emotional communication (EC), i.e. the transactional interactional process where participants in a communicative event, such as a medical consultation, collaboratively create and negotiate meaning by expressing emotions, responding to emotional expressions and coordinating the emotional interaction using various semiotic resources, such as speech, prosody, gestures, facial expressions, etc. (2020, p. 34)⁶².

⁶¹ Sous la forme de EC pour *Empathic Communication* (Krystallidou et al., 2018)

⁶² « ...l'importance d'établir des relations sensibles aux émotions entre soignants et patients a été soulignée dans la littérature. Un élément-clé pour permettre l'établissement de ce type de relation réside dans le concept de communication émotionnelle (CE) ; c'est-à-dire le processus transactionnel et interactionnel qui permet à des participants à un même événement communicationnel, comme par exemple une consultation médicale, de négocier et créer du sens de façon collaborative par l'expression des émotions, la prise en compte de cette expression, et la coordination de l'interaction émotionnelle en faisant appel à différentes ressources sémiotiques telles que le discours, la prosodie, les gestes, les expressions faciales, etc. » (notre traduction).

Selon Bot (2005, p. 90) également, l'empathie et la capacité à construire la relation sont des pré-requis pour les interprètes qui travaillent en milieu médical. C'est surtout lorsque *rapport building* fait défaut que l'on constate un échec au niveau des objectifs de l'interaction, alors que l'on ne constate aucun manque de compétences linguistiques de la part de l'interprète. Dans une publication de 2006, Aranguri et al. ont effectué une étude comparative entre consultations médiées par interprète et consultations sans interprète, avec, dans ce cas, une langue commune entre patient et soignant. Ils ont pointé un déficit en *rapport building* dans les IMI⁶³. Par ailleurs, dans les travaux de recherche sur l'interprétation à distance, en particulier au téléphone, *Telephone Remote Interpreting*, le rapport du projet Shift in orality (Amato et al., 2018), montre aussi comment un déficit en *rapport building* peut causer l'échec d'une interaction, parce qu'elle n'atteint pas ses objectifs. Il s'agit, précisément, d'entretiens téléphoniques entre des patients âgés, touristes allophones en Espagne, et le service des urgences, via la plateforme d'interprétation Dualia. Les exigences contractuelles de rapidité/efficacité d'exécution de l'interprétation et l'interdiction d'établir des relations personnelles se sont avérées contre-productives avec l'objectif de l'entretien téléphonique qui est d'apporter une solution rapide à un problème grave. À cause du manque de construction de lien, l'intercompréhension se faisait difficilement. La nécessité de souvent répéter et demander des clarifications entraînait des pertes de temps importantes. Ces échecs étaient dus à une absence de *rapport building*, d'expression et d'établissement d'affect et d'empathie entre les trois protagonistes. Dans la modalité distante au téléphone, ce n'est bien sûr pas l'aspect gestuel qui permet le *rapport building*, puisqu'on ne voit pas les autres participants, et ce sont presque exclusivement les aspects paraverbaux (prosodie, voix, intonation, rythme, articulation) qui viennent compenser « l'absence de présence ». Toujours dans le contexte de consultations médicales, à caractère plus sensible et intime cette fois, Santi et al. (2022) montrent une différence dans la durée des tours de parole lors des échanges entre patients et soignants dans un service d'andrologie : la tendance est à des échanges plus synthétiques, factuels, lorsqu'il y a une barrière linguistique et la présence d'un interprète, que lorsqu'il n'y en a pas. Fernandez (2010) donne, quant à elle, une description détaillée de la construction de lien en ID, toujours en contexte médical, en indiquant que la construction de lien ne se fait pas uniquement du

⁶³ Un autre exemple, plus récent : Van de Geuchte, S. & Van Vaerenbergh, L. (2021)

point de vue verbal. Elle distingue en effet trois stades : *speech-unrelated nonverbal rapport*, *speech-related nonverbal rapport* et *verbal rapport*⁶⁴. Les deux premiers stades sont caractérisés par certaines expressions faciales, un nombre plus important de gestes, des mouvements du corps comme le fait de se pencher en avant, une orientation du corps vers l'interlocuteur, davantage de hochements de tête et de sourires, un regard direct, une proximité interpersonnelle, et un ton de voix plus doux (pp. 216-217).

Prendre en compte les asymétries de statut entre les participants, et ainsi permettre une communication équilibrée entre eux est aussi une action de coordination effectuée par l'interprète⁶⁵, et qui s'apparente à *rapport building*. En AC, Heritage (1997) a identifié les asymétries dans les interactions, et le fait qu'elles peuvent concerner quatre dimensions de l'interaction : (1) l'asymétrie participative, où la différence de statut concerne la place dans le cadre participatif et la possibilité de l'influer ; (2) l'asymétrie sociale, concernant la maîtrise des us et coutumes d'un certain milieu social ou socio-professionnel ; (3) l'asymétrie épistémique qui se joue au niveau des connaissances ; (4) l'asymétrie linguistique qui est en lien avec le niveau de connaissance langagier et la capacité à s'exprimer/comprendre. Ces asymétries jouent un rôle important dans la communication monolingue, notamment entre patients et soignants, entre demandeurs d'asile et représentants de l'administration, etc. En ID, et particulièrement en ISP, lorsque les utilisateurs sont des nouveaux arrivants, les asymétries sont très fréquentes et se jouent sur les quatre dimensions à la fois (Gutiérrez, 2013, pp. 166-167). L'action de coordination qui consiste à équilibrer ces asymétries demande à l'interprète d'adapter sa formulation, d'expliquer, de poser des questions, et d'avoir parfois des échanges plus longs avec l'un ou l'autre des PP. Enfin, dans la mesure où elle facilite la communication entre les PP, la fonction de *rapport building*, peut aller jusqu'à devoir rétablir celle-ci dans le cas où elle a été rompue⁶⁶, comme par exemple dans des contextes extrêmes tels que l'interprétation en zone de conflits évoquée à la section 2.1.2.

⁶⁴ « lien non-verbal détaché du contenu discursif, lien non-verbal relié au contenu discursif, et lien par contenu discursif. » (notre traduction).

⁶⁵ Gavioli & Merlini (2023, p.199) adoptent pour cette action la dénomination 'epistemic brokering', empruntée à Raymond (2014).

⁶⁶ Cette fonction peut même aller jusqu'à négocier pour aboutir à la reprise des discussions entre les parties qui sont en conflit. Il s'agit ici d'un témoignage rapporté par Marija Todorova, lors de son intervention dans la deuxième édition du festival de la traduction (DIT, 19&20 octobre 2023, Forlì). Elle était alors en poste comme interprète pour l'ONU à la frontière entre le Kosovo et la Macédoine, pendant le conflit au Kosovo (fin des années 1990). Les parties refusaient de

Parmi les notions qui facilitent ou reflètent *rapport building*, on peut considérer la notion de *grounding* (Clark, 1996) comme facilitante. Il s'agit du fait, littéralement, de constituer un terrain commun, une base commune qui permet la mise en place d'actions conjointes. Le *grounding*, selon Clark, se fait non seulement par la parole, mais surtout par les ressources multimodales, qu'elles soient prosodiques et intonatives ou qu'elles impliquent le regard, les gestes et la posture. Les notions d'*affiliation* (Stivers et al., 2011) et d'*alignement* (Goffman, 1981), lorsqu'elles sont combinées, peuvent être le reflet de ce que Ticca et Traverso (2017) nomment une convergence. Alors que l'*alignement* se réfère au cadre de participation et signale que l'interlocuteur accepte celui de l'activité en cours (par exemple, tant que le locuteur n'a pas terminé son tour, l'interlocuteur ne cherche pas à l'interrompre), le terme *affiliation* identifie, en AC, les actions par lesquelles un participant indique qu'il partage le point de vue du locuteur. Dans le cas où les deux notions sont présentes, Ticca et Traverso parlent aussi de convergence. Même s'il n'y a pas eu à ce jour de lien direct établi avec la notion de *rapport building*, la convergence ainsi définie semble être une possible contribution à la construction de lien. En effet, on ne voit pas comment, en l'absence de convergence, les participants pourraient construire un lien de confiance et d'harmonie mutuelles. Mais cela ne signifie pas, pour autant, que toute action d'affiliation, d'alignement ou de convergence constituent un *rapport building*.

Il ressort de ces quelques exemples un intérêt à étudier la notion de *rapport building* comme une action spécifique, particulièrement importante en ID. Ce qui constitue un défi particulier est qu'il ne s'agit pas seulement pour l'interprète d'établir un lien avec le patient et/ou le soignant, ou entre les deux PP. Il doit parvenir à faire en sorte qu'un lien s'établisse entre le patient et le soignant, entre les deux PP, et ce lien passe par lui. La difficulté de l'analyse réside dans le fait qu'il ne s'agit pas de séquences identifiables comme les tours de parole et les réparations. L'action de *rapport building* décrit plutôt un ensemble de comportements, micro-actes faits simultanément qui répondent plus à un « comment » sont effectuées les actions que « quelles » sont les actions observées. Dans cette action particulière, la multimodalité semble, en outre, jouer un rôle particulièrement important.

poursuivre le dialogue, mais acceptaient de communiquer avec l'interprète. Elle a ainsi œuvré pour que les parties reprennent le dialogue. Dans cette phase de négociations, il n'était plus du tout question de restituer des énoncés, mais on peut dire que, d'une certaine manière, il s'agissait de *rapport building*.

2.3 La multimodalité : une caractéristique du discours et des interactions et une méthode d'analyse conversationnelle

Dans la mesure où l'activité de l'interprète est une activité (pluri)langagière et communicationnelle qui consiste en une participation active à une interaction, la multimodalité est centrale à l'exercice de son activité. Nous avons déjà mentionné à plusieurs reprises le fait qu'elle joue un rôle important dans les différentes formes de coordination au cours des IMI. Nous allons d'abord définir ce que nous entendons par cette notion, avant de nous tourner plus spécifiquement vers son application en ID.

La multimodalité désigne, en linguistique, le fait que lorsque nous communiquons à l'oral, en face à face, nous le faisons en ayant recours à différentes modalités. Celles-ci sont principalement de trois natures : verbales comme la langue, paraverbales comme les sons et les variations prosodiques, et non verbales comme les gestes et les mouvements corporels. Gaëlle Ferré (2019) désigne la multimodalité de la façon suivante :

Le terme 'multimodalité' est employé...pour signifier que le processus de fabrication du sens que nous exploitons en permanence recourt à différents systèmes sémiotiques. Lorsque nous parlons, nous mobilisons certes la langue, mais nous construisons également du sens à travers les gestes, la posture, l'expression faciale et autres signifiants corporels tels que la distance physique, l'attitude affichée, etc. (p.11)

Le langage en interaction est donc intrinsèquement multimodal (Kendon, 1980 ; McNeill, 1992 ; Goodwin, 1981 ; Jewitt et al., 2016). On peut cependant distinguer, sur le plan théorique, la multimodalité du discours, qui concerne principalement la production des énoncés (McNeill, 1992, 2000) en interaction (Kendon, 1980, 2004), et la multimodalité des interactions, qui se focalise davantage sur l'aspect situé⁶⁷ et collectivement coconstruit du langage (Goodwin, 1981, 1986 ; Goodwin & Harness, 1992 ; Mondada, 2011). Même si nous avons conscience de cette distinction, en ce qui concerne notre étude, nous faisons référence à ces deux dimensions du champ de la multimodalité. En effet, dans les IMI, ils sont simultanément présents et signifiants chez tous les participants, en particulier chez

⁶⁷ Pour une définition de ce terme en linguistique interactionnelle : « ... la reconnaissance du caractère *situé* de l'organisation des conduites langagières et sociales, c'est-à-dire de leur ancrage dans un contexte social qui exerce des effets réflexifs sur leur configuration. Autrement dit, les modes d'organisation de la parole sont sensibles au contexte et changent avec celui-ci (ils sont *indexicaux*). » (Mondada, 2005) les mots en italique le sont dans le texte original.

l'interprète qui, non seulement produit des énoncés dans deux langues, mais coordonne aussi l'interaction. En étudiant la multimodalité dans les IMI, nous nous inscrivons donc dans un champ disciplinaire plus vaste que la linguistique, *Gesture Studies*, les études gestuelles, qui englobent l'étude de la multimodalité dans les différents champs de la linguistique, et où la multimodalité est fortement liée à la notion de geste.

2.3.1 Définition de la notion de 'geste' dans le cadre des interactions médiées par interprète

Au sein même du champ des études gestuelles, la notion de *geste* rencontre différentes définitions⁶⁸. Les critères qui permettent de discerner un geste d'un simple mouvement sont multiples : sont-ils effectués de façon volontaire ou involontaire ? Sont-ils destinés ou non aux interlocuteurs ou interactants ? Quelles sont les parties du corps concernées ? Pour McNeill (2005), les gestes correspondent aux mouvements effectués par les doigts, les mains et les bras. Il en va de même pour Kendon (2004), et « C'est une approche adoptée par la grande majorité des chercheurs en gestualité, qui décrivent essentiellement des gestes manuels dans leurs travaux » (Ferré, 2019, p. 25). En linguistique interactionnelle, mais aussi, par exemple, chez Calbris (2011), ce sont, en revanche, les mouvements et postures du corps en entier, ou potentiellement de toutes les parties du corps, dans la mesure où elles sont signifiantes dans l'interaction, qui sont considérés comme des gestes.

2.3.1.1 Les gestes coverbaux

Pour identifier les gestes coverbaux, c'est-à-dire ceux qui sont effectués dans le cadre de la production langagière, et qui concernent autant l'interlocuteur qui écoute, que le locuteur, il existe une grande variété de typologies, qui ont évolué avec le temps et continuent à être questionnées et affinées. Les études gestuelles ont ainsi révélé la complexité d'interprétation d'un geste et la difficulté que constitue son étiquetage. Les typologies s'organisent autour de deux grandes catégories : les typologies formelles et les typologies fonctionnelles (Ferré, 2019). Les premières, comme par exemple celle de Boutet (2001, 2008), « présente[nt] un énorme intérêt pour la reconnaissance automatique et pour la modélisation informatique des gestes » (Ferré, 2019, p. 36) et sont par conséquent valorisées

⁶⁸ Voir, pour une synthèse détaillée sur les gestes et les différentes typologies gestuelles, Ferré (2019).

actuellement. Un autre exemple, plus ancien, est la typologie de Kendon (2004). L'avantage d'une typologie formelle est qu'elle ne repose pas sur l'interprétation du chercheur, mais peut s'appuyer sur des moyens techniques de mesure de plus en plus sophistiqués, pour une classification plus objective, limitant ainsi le risque de biais. Cependant, cela nécessite des environnements expérimentaux de recherche, et qui ne sont pas des situations interactionnelles naturelles, en contexte réel. Par ailleurs, un même type formel de geste peut avoir de multiples fonctions, parfois contradictoires.

C'est pour cette raison que d'autres chercheurs se sont focalisés sur la fonction des gestes, pour leur identification. Les principales typologies formelles sont celles de Cosnier (1982) et McNeill (1992). À elles s'ajoutent les nombreuses adaptations, en fonction des besoins de recherche spécifiques (Alibali et al., 2017, Tellier, 2009, etc.) qui, soit les regroupent dans des catégories plus grandes, soit vont davantage dans les détails. Nous ne citerons que quelques exemples de labellisations formelles, pour en illustrer la diversité : les gestes *déictiques* ou *de pointage* dont la fonction est de montrer, les *iconiques* qui représentent et dessinent, les *emblèmes* qui sont des gestes ayant une signification propre à une certaine culture et communauté, les *battements* qui rythment le discours, les *adaptateurs* qui sont des gestes automatiques et ne sont pas destinés aux interlocuteurs, etc. La typologie fonctionnelle repose sur une question plus profonde que nous abordons dans la section ci-dessous.

2.3.1.2 À quoi servent les gestes ?

Dans « Hand and Mind », McNeill (1992) montre que les gestes sont des révélateurs extérieurs des processus cognitifs internes à l'œuvre dans la production du langage. Dans ce volume fondateur, fruit de près de trente années d'observations, McNeill pose l'hypothèse que le discours parlé et les gestes constituent les deux volets d'un même processus mais qu'ils en expriment deux aspects opposés et complémentaires :

[Gestures] are closely linked to speech, yet present meaning in a form fundamentally different from that of speech. My own hypothesis is that speech and gesture are elements of a single integrated process of utterance formation in which there is a synthesis of opposite modes of thought — global-synthetic and instantaneous imagery with linear-segmented

temporally extended verbalization. Utterances and thoughts realized in them are both imagery and language⁶⁹. (McNeill, 1992, p. 35).

McNeill s'intéresse donc aux gestes involontaires, mais qui ne peuvent pas être dissociés de la production du langage. En ce sens, la multimodalité nous permet d'étudier les processus de production de la parole en lien avec les processus cognitifs qui la soutiennent, à travers la concomitance de la parole et des gestes. C'est pourquoi, par exemple, la multimodalité a été beaucoup étudiée (a) en lien avec l'acquisition et/ou le développement du langage chez l'enfant (Colletta & Cosnier, 2004 ; Colletta et al., 2010 ; Morgenstern, 2014 ; Beaupoil-Hourdel, 2022, entre autres), (b) dans les études sur l'altération du langage dû au vieillissement (Göksun et al., 2022), (c) dans le cadre d'études sur les troubles du langage des patients aphasiques (Ferré, 2022), mais aussi (d) dans le domaine de la didactique des langues, et plus particulièrement pour l'apprentissage de langues secondes (Tellier, 2009 ; Lapaire, 2013, Mitchell et al., 2019).

Broadly speaking, the cognitive approach looks at the way gestures *reveal* and *fuel thought*⁷⁰ (McNeill, 2005), while the functional approach looks at how gestures are used to perform communicative acts and to 'regulate the organization of conversational interaction'(Kendon, 1996) (Lapaire, 2011, p. 84)⁷¹.

De façon synthétique, on peut dire que la production de gestes correspond à deux classes de besoins essentiels dans la communication orale : l'une qui concerne l'aspect

⁶⁹ « Les gestes sont intimement liés à la parole. La forme dans laquelle ils véhiculent le sens est cependant fondamentalement différente de la parole. Personnellement, je fais l'hypothèse que paroles et gestes constituent les éléments d'un seul et même processus de formation d'énoncés qui est le fruit de deux modes de penser opposés : l'un global et synthétique, avec une production instantanée d'imagerie, et l'autre consistant en une verbalisation linéaire, segmentée, qui s'étend suivant une succession temporelle. Les paroles et les pensées qui sont produites sont à la fois imagées et langagières. » (notre traduction).

⁷⁰ En caractères italiques dans le texte d'origine

⁷¹ « D'une façon générale, on peut dire que l'approche cognitive considère les gestes en ce qu'ils révèlent et stimulent la pensée (McNeill, 2005), alors que l'approche fonctionnelle étudie la façon dont les gestes effectuent des actes de communication et 'régulent l'organisation de l'interaction conversationnelle'(Kendon, 1996) » (notre traduction).

cognitif pour le locuteur, et l'autre, un aspect communicatif pour, à la fois, le locuteur et l'interlocuteur.

2.3.1.3 *Le geste en linguistique interactionnelle*

La gestuelle peut aussi être abordée du point de vue de son sens dans la dynamique interactionnelle, et dans ce qu'elle exprime à l'intention des interlocuteurs ou de l'environnement. Il s'agit de ce que Depperman (2013) appelle *interpersonal coordination* et qui peut consister, pour des participants à une même interaction, à exécuter plusieurs actions simultanément, comme par exemple parler et changer d'orientation, ou parler en effectuant un geste coverbal et une expression faciale. Pour Goodwin (1981, 2000), la multimodalité est centrale dans les interactions, dans la mesure où elle participe à la coconstruction des échanges sociaux, et ce, en engageant le corps entier dans l'organisation des actions, dans leur temporalité, et leur coordination collectivement construite. L'échange de parole est, dans ce cadre, une action au même titre que les autres, et il n'y a pas de valorisation particulière de la production langagière. La définition des *gestes* est donc plus large en linguistique interactionnelle et comprend, en plus des bras et des mains, l'orientation des regards, les hochements de tête, les changements de posture, les expressions faciales, le positionnement des corps, la proxémie. Dans ce cadre, il n'y a pas de typologie particulière puisque l'objectif de l'analyse conversationnelle multimodale (ACM) est de décrire les gestes « en interaction ». L'accent est donc mis sur les actions, la façon dont elles sont coconstruites, et leur déroulement spatio-temporel.

2.3.1.4 *Les principales ressources sémiotiques gestuelles*

Parmi les différentes ressources, outre les gestes des bras et des mains que nous avons abordés ci-dessus, c'est sans doute le regard qui a inspiré la plus dense littérature. Pour ne citer que les principales références, Kendon & Cook (1969), Rossano (2012), McKay et al. (2021). Ces chercheurs ont montré que le regard a de nombreuses fonctions dans les interactions, que l'on peut synthétiser autour de trois pôles principaux : (1) indiquer la participation dans l'interaction. Il s'agit alors du regard du locuteur qui s'oriente vers la personne à laquelle il s'adresse, et du regard de l'interlocuteur, qui écoute, adressé au locuteur, indiquant qui il écoute. Le regard permet aussi de (2) réguler l'interaction, notamment en contribuant à la distribution des tours de parole, en désigner le prochain locuteur ; enfin, il permet (3) d'inciter des actions, comme par exemple l'attention partagée autour d'un objet ou d'un artefact, de changer le cadre de participation, et de mettre fin à, ou

de commencer, un entretien. Une autre fonction est celle de recueillir des informations dans l'environnement, et le regard participe alors, de façon visible, à l'action cognitive de *monitoring*⁷², qui, dans les interactions, permet aux participants de s'ajuster en permanence à leur développement en temps réel.

Les mouvements de la tête font également partie des gestes interactionnels, qu'ils soient ou non accompagnés de la parole. Ils peuvent avoir une fonction de *feedback*, comme dans le cas du hochement, et cela concerne alors le contenu du discours. Le hochement peut aussi signifier l'*affiliation* (Stivers, 2008) d'un interlocuteur avec le locuteur, indiquant qu'il adopte son point de vue sur ce qui est dit. Pencher la tête peut avoir une fonction pragmatique, comme un salut ou une interrogation, et tous les mouvements de la tête peuvent aussi avoir une fonction expressive.

Les expressions faciales représentent une catégorie supplémentaire de ressources. Elles sont traditionnellement en lien avec l'expression des émotions, et contribuent, la plupart du temps de façon involontaire, aux interactions (Ekman & Friesen, 1986 ; Albohn et al., 2019). Enfin, les mouvements du corps, comme le fait de marcher, ou de se lever, les positionnements des interactants les uns par rapport aux autres dans l'espace, ainsi que la proxémie (Hall et al., 1968) sont également considérés comme des gestes interactionnels (Depperman et al., 2010).

2.3.2 *L'analyse conversationnelle multimodale, une méthode adaptée aux interactions médiées par interprète*

La prise en compte de la multimodalité chez un grand nombre de linguistes d'une part, et, d'autre part, le développement d'outils de recueil et d'analyse de données vidéo, ont fait que le champ d'application de l'AC s'est étendu à la multimodalité (Mondada, 2011). De même que l'AC permet de mettre en exergue la structure et les mécanismes des conversations comme des interactions sociales, l'analyse conversationnelle multimodale (ACM) enrichit cette méthode par la prise en compte de l'aspect spatio-temporel et situé de toute activité en interaction, la multimodalité, ainsi que Mondada (2007) la décrit :

⁷² Voir la sous-section 2.2.1.4, « Lorsque l'interprète ne parle pas »

[la multimodalité] permet précisément de traiter ensemble les ressources grammaticales, prosodiques et corporelles (gestes, regards, mimiques faciales, mouvements de la tête, postures corporelles, etc.) que les participants mettent en œuvre de manière holiste dans l'organisation méthodique de leur conduite, dans une orientation commune vers les opportunités émergeant de l'interaction.(p. 14).

Ainsi, l'ACM est à la fois une méthode de traitement multimodal de données, et une méthode d'analyse des interactions sociales d'une granularité très fine. Ces deux visages sont indissociables. L'ACM sert de fondement méthodologique dans le champ des études en interprétation de dialogue qui intègrent la dimension multimodale des interactions, et c'est pourquoi nous la présentons dans cette section, avec ses deux visages.

2.3.2.1 Traitement multimodal des interactions sociales

L'analyse multimodale des interactions sociales, de par la nature même des données analysées, est complexe car il s'agit de rendre visibles et exploitables l'aspect situé des mouvements (relation à l'espace environnant) qui adviennent avec une séquentialité (relation au temps). Si l'on veut rendre compte de ces dimensions qui opèrent simultanément, plusieurs étapes doivent être respectées. La première consiste à documenter, et correspond au recueil de données audiovisuelles ; la deuxième consiste à coder ou annoter et nécessite l'aide d'un outillage sous forme de logiciel informatique ; la troisième consiste à décrire et transcrire, afin de pouvoir diffuser et publier les résultats des analyses, sans pour autant diffuser les vidéos ou données primaires (Colón de Carvajal, 2019). Au chapitre 3, nous exposerons l'application méthodologique de ce traitement tel que nous l'avons réalisé, pas à pas, dans le cadre de notre étude.

2.3.2.2 Transcription multimodale et analyse des interactions

L'ACM (Mondada, 2011), comme méthode d'analyse dans sa phase de transcription, procède d'une description de ce qui est visible sur un enregistrement vidéo, en juxtaposant, sans hiérarchiser, les différentes ressources interactionnelles mises en jeu : les corps situés, la parole, les mouvements, les regards. Les choix de transcription permettent de mettre en exergue la façon dont les participants coconstruisent l'interaction et comment les différentes ressources y contribuent de concert. Cette méthode permet donc d'identifier des ressources, non pas *a priori*, mais de façon singulière, dans le détail de l'interaction.

En s’inspirant de la transcription en AC, la transcription multimodale fait ressortir davantage d’éléments : outre les participants avec leurs initiales, l’ordre séquentiel grâce à des lignes numérotées et le contenu textuel des discours, communs avec l’AC , nous y trouvons, transcrites, les actions multimodales effectuées, le début et la fin de ces actions, avec la possibilité d’intercaler des captures d’écran pour enrichir la transcription.

Des symboles spécifiques pour chaque participant permettent d’identifier l’auteur des actions multimodales. Dans le cas de l’usage de différentes langues, une ligne supplémentaire de traduction est intercalée. Pour une meilleure représentation et compréhension, voici, à titre d’exemple, un extrait de transcription telle que publiée par Mondada :

```
(1) (KIO_F_VIL-1-23-48) (Français)
1 VEN [bonjour
2 CLI → [bonjour ma+dame. un malbo*ro light s'il# vous plait
          +reg son portemonnaie puis l'argent-----+reg VE->
ven → [se tourne v présentoir]---->
fig [fig.1
```



Fig. 1 – pendant que CLI met l’argent sur le comptoir, VEN est déjà tournée vers le présentoir des cigarettes

```
(2) (KIO_F_VIL-1-02-06/cam_win) (Français)
1 VEN bonjou:r .hhH
cli >>s'approche du comptoir, regarde VE->
2 (1.3)
3 CLI → un paquet d'came*1 et un: windston* bleu *.h
ven → [se tourne et prend C*] *prend w->>
```

(2011, p.187)

L’ACM est une méthode très coûteuse en temps, à la fois pour le lecteur qui n’est pas familier avec son « déchiffrage », mais également pour le chercheur qui effectue la transcription. Par ailleurs, cette méthode nécessite la prise en compte d’un certain nombre de contraintes, décrites par Colón de Carvajal (2019) et que l’on peut synthétiser de la façon

suivante : (1) la transcription doit être claire, complète et brève ; (2) il est nécessaire de choisir une convention de transcription adaptée aux données analysées ; (3) il n’y a pas lieu de tout transcrire, mais il s’agit de rendre la focale de la recherche explicite dans les choix de transcription. Malgré ces difficultés et ces contraintes, les chercheurs qui interrogent les pratiques interactionnelles de l’ID ont recours principalement à l’ACM. Au vu du niveau de complexité que représentent les IMI, non seulement au niveau linguistique mais également au niveau de la coordination des interactions, l’ACM nous semble, à ce jour, l’outil le plus approprié pour rendre compte de cette complexité.

2.3.3 *La multimodalité dans les interactions médiées par interprète : état de l’art*

On retrouve, dans le cadre de la littérature en IS, les mêmes fonctions multimodales que celles abordées ci-dessus, dans la section 2.3.1 pour les interactions monolingues. Comme dans celles-ci, il y a rarement une seule, mais toujours plusieurs ressources concernées, qui fonctionnent simultanément, ensemble et de concert :

Defining interpreting as interaction opens up for studies not just of participants’ speech production but also of their sense making based on other communicative resources (gestures, body orientation, gaze direction, handling of artefacts and more)⁷³ (Wadensjö & Gavioli, 2023, p. 4).

La multimodalité a fait l’objet d’un nombre croissant de publications depuis la reconnaissance, dans les années 1990, de la nature interactionnelle de l’ID. En outre, la multimodalité tient une place particulièrement importante dans les études concernant l’interprétation en langues des signes (dorénavant ILS). En effet, en langues des signes (dorénavant LS) les gestes forment à la fois les mots et la langue, ce qui donne à l’étude des LS un statut particulier et privilégié dans la multimodalité en linguistique. On retrouve cette place particulière dans le champ des études en IS. Parmi les principaux travaux, on peut citer Metzger (1999), Roy (2009), Berge (2018), Napier (2002, 2015). Quand bien même le rôle de la multimodalité n’est pas le même en LS qu’en langues vocales (LV), les études en ILS ont joué un rôle avant-coureur dans les études en IS pour plusieurs raisons. D’abord, parce que dans l’interprétation des LS, la neutralité n’est pas possible, le corps étant à la fois la

⁷³ « La définition de l’interprétation comme étant une interaction élargit le champ d’études au-delà de la production des énoncés des participants à d’autres ressources communicationnelles qui participent à la création de sens (les gestes, l’orientation du corps, l’orientation du regard, la manipulation d’artefacts, et autres). » (notre traduction).

langue et le vecteur de la langue. Par exemple, les expressions faciales sont une partie intégrante de l'orthographe des LS. Les conséquences pour l'ILS ont eu des retombées sur l'interprétation en LV : en plus d'avoir contribué à remettre en question la possible neutralité de la parole de l'interprète, le constat a également permis de reconsidérer le rôle de la multimodalité comme partie intégrante du langage et des interactions, même dans les LV. Dans le cadre de notre étude, nous abordons la multimodalité en interprétation dans les LV uniquement.

Dans ce domaine, Lang est considéré comme un précurseur dans l'observation de l'importance des ressources multimodales au cours des IMI ⁷⁴ :

Very often the only clue we give when we have finished talking, or are ready to begin, is a postural or gestural one, and without visual contact such clues will be missed, resulting in impaired communication⁷⁵ (Lang, 1978, p. 231).

Dans son étude de cas, il a montré comment, par le regard, des participants étaient exclus ou inclus à l'interaction. Parmi les différentes ressources multimodales citées dans la littérature en IS, on trouve principalement l'utilisation du regard, seul ou en combinaison avec d'autres ressources. Krystallidou (2014) a observé, comme Lang, ce phénomène d'inclusion/exclusion, en combinaison avec l'orientation du corps dans le cadre de consultations médicales médiées par interprète. Son objectif était de mieux définir les conditions d'une communication centrée sur le patient. Mason (2012) attribue au regard les fonctions à la fois d'adresse et d'inclusion ou exclusion. Ainsi, il montre l'exemple d'un PP qui s'adresse par le regard directement à l'autre PP, même si ce dernier n'est pas en mesure de comprendre l'énoncé. C'est une façon de l'inclure comme interlocuteur principal. En effet, les PP ont toujours le choix de s'adresser à l'interprète ou aux autres PP, et c'est le regard qui révèle, et confirme *in fine*, à qui ils s'adressent. En lien avec la notion d'empathie, et qui se rapproche, tel que nous l'avons vu précédemment en section 2.2.4, de l'action de *rapport building*, Merlini et Gatti ont défini trois domaines pour évaluer la communication

⁷⁴ Il reconnaît cependant que l'interprétation de ses observations, effectuées dans un tribunal au cours d'un procès en Papouasie-Nouvelle Guinée, avec, pour combinaison linguistique Enga (langue véhiculaire locale) – Tok Pisin (une des trois langues nationales) devait être relativisée et vérifiée en fonction des critères culturels.

⁷⁵ « Le seul indice que nous donnons pour montrer que l'on a terminé de parler ou que l'on est prêt à prendre la parole est le plus souvent postural ou gestuel, et l'absence de contact visuel nous priverait de ces indices, avec, pour conséquence, une communication altérée. » (notre traduction).

empathique dans des consultations médicales médiées par interprètes. Un, sur trois, de ces domaines correspond à : « *non-verbal cues*⁷⁶ – e.g. eye contact, facial pleasantness, smiling, laughing, head nods, frequent and open hand gestures, touching⁷⁷. » (2015, p. 147).

Dans les IMI, le regard participe aussi, de concert avec les gestes des mains, à (re)définir ou modifier le cadre de participation⁷⁸, et à (ré)orienter l'attention des participants autour d'un artefact, que ce soit le carnet de notes de l'élève lors d'une rencontre parent d'élève-enseignant (Davitti & Pasquandrea, 2017), ou lors d'une rencontre dans un centre social entre une assistante sociale et un immigré, pour de l'aide administrative (Ticca et Traverso, 2017). Par ailleurs, le regard des interlocuteurs, qu'il soit accompagné ou non de mouvements de la tête, permet de montrer au locuteur son écoute active, et d'exprimer son affiliation, ou désaffiliation en cas de regard divergent, au cours de l'interaction (Vranjes et al., 2019).

Le regard permet en outre de suivre le déroulement de l'interaction lors de l'action de *monitoring*⁷⁹ : c'est en effet grâce à lui que l'interprète peut surveiller l'environnement, qui inclue tous les participants, et ainsi recueillir des informations visuelles nécessaires à la prise de décision. C'est ce qu'il fait afin de pouvoir orchestrer la gestion des tours de parole, à la fois dans la phase d'anticipation et de vérification des TRP, mais aussi lorsqu'il sélectionne le prochain interlocuteur (Tiselius & Dimitrova, 2023). De plus, dans cet article, les autrices se réfèrent aux travaux en psycholinguistique de Levelt (1983) et en neurolinguistique de Laver (1980) pour distinguer l'action de *self-monitoring*, auquel le regard participe également mais qui n'est pas adressé aux autres participants. Le regard, en se déviant des interlocuteurs, indique alors un moment d'introspection cognitive en lien avec les trois actions simultanées qui précèdent la production de parole de l'interprète : l'écoute, la planification de la parole, et la production de la parole (p. 313).

⁷⁶ En caractères italiques dans le document original

⁷⁷ « *signes non verbaux*, par exemple contact visuel, expression faciale agréable, sourires, rires, hochements de tête, gestes fréquents de la main ouverte, toucher. »(notre traduction).

⁷⁸ En référence aux cadres de participation, *participation framework*, d'après Goffman (1981), tel que nous l'avons explicité en lien avec les IMI à la section 2.1.3.

⁷⁹ Voir la section 2.2.3.

La multimodalité est souvent sollicitée pour sélectionner le prochain interlocuteur, soit par le regard, soit par un geste, ou une attitude corporelle, une expression faciale, et le plus souvent par une combinaison de ces différentes ressources. Merlino (2014, p.1⁸⁰), qui s'est focalisée dans son article sur « l'alternance de parole au sein de l'activité de traduction », reconnaît que ce n'est pas une seule, mais toutes les ressources multimodales qui contribuent à cette action de coordination : « La prise en compte des ressources visibles et audibles permet ... de rendre compte de l'ensemble des ressources employées par le locuteur dans l'organisation de son tour » (p. 8).

Ainsi, la séquentialisation d'un tour de parole en plusieurs parties plus courtes, telle qu'elle a été décrite dans la section 2.2.2, se fait également à l'aide du regard, qui permet à l'interprète de désigner la personne qu'il invite à parler, à répondre, ou à poursuivre (Bot, 2005 ; Vranjes et al., 2018 ; Vranjes & Bot, 2021). Les mouvements de la tête, comme les hochements (*head nods*) sont, en concomitance avec le regard, à la fois une façon d'indiquer l'écoute active, une invitation adressée à l'interlocuteur à poursuivre son tour, et/ou une façon de montrer son alignement et/ou son affiliation avec lui (Vranjes et al., 2019). Cependant, voulant tester l'hypothèse que la gestion de tour avec accompagnement du regard serait plus rapide que sans, Vranjes et Oben (2022) n'ont pas obtenu de résultats significatifs. Davitti (2013) a effectué, quant à elle, ses observations principalement dans le contexte éducatif, lors de rencontres enseignants-parents d'élèves, et mis en exergue, dans ce cadre, les différentes fonctions du regard en lien avec la parole : fonction complémentaire, modératrice, d'accentuation, et parfois même de remplacement de la parole.

Le positionnement dans l'espace des participants les uns relativement aux autres et leur (changements de) posture ont aussi été référencés dans la littérature comme des ressources multimodales permettant de faciliter la communication, d'inclure ou exclure des participants et de favoriser, ou non, *rappor building* (Wadensjö, 2001 ; Krystallidou, 2017 ; Krystallidou & Pye, 2018).

Cette sélection de travaux, loin d'être exhaustive sur l'apport de la multimodalité dans les IS, permet de souligner que, dans l'exercice de son activité professionnelle, l'interprète a recours à la multimodalité, principalement pour la gestion de la coordination

⁸⁰ Correspond au numéro de page dans la version [openedition.org](https://www.openedition.org).

des interactions. La gestualité coverbale des interprètes a été, quant à elle, très peu étudiée (Chwalczuk & Benayoun, 2021), bien que l'activité de l'interprète soit également une activité langagière, et que, par conséquent, la gestualité coverbale joue un rôle dans sa pratique professionnelle.

2.3.3.1 Le cas de l'interprétation à distance

C'est un champ d'études à part entière au sein des IS, que nous mentionnons ici dans la mesure où (1) il occupe une place de plus en plus importante, (2) il concerne potentiellement tous les contextes d'exercice de l'ID cités au point 2.1.2, et (3), la tendance a des conséquences, à court et moyen termes, sur la multimodalité des interactions telles que nous l'abordons dans notre étude.

La pratique de l'interprétation à distance ne date pas d'hier, mais son utilisation s'est énormément développée ces dernières années et continue à se développer (Koller & Pöchhacker, 2018, Amato et al., 2018). L'interprétation par téléphone a déjà été expérimentée à la fin des années 1950, et son réel essor date des années 1970 en Australie, les années 1980 aux USA et les années 1990 en Europe. Pour ce qui est de l'interprétation par visio-conférence, les tous premiers essais datent de la fin des années 1970 par les organisations internationales. Il a fallu attendre les années 1990-2000 pour qu'elle entame un réel essor (Braun, 2015, pp. 353-355). Les avantages de la modalité à distance sont nombreux, c'est pourquoi l'interprétation de dialogue à distance a d'ailleurs sollicité l'intérêt des chercheurs, et ce déjà bien avant bien 2020 et la pandémie de COVID19 (Moser-Mercer, 2005 ; Braun, 2013). Un des principaux avantages aujourd'hui réside dans le fait que l'accès à des interprètes travaillant dans des langues dites « rares » est rendu possible, et à bien moindres frais, même s'ils se trouvent éloignés géographiquement. L'accélération actuelle impacte l'interprétation de service public, mais pas uniquement. Dans le service public, c'est le contexte juridique qui est certainement le plus touché.

Toutefois, du point de vue de l'interaction, la modalité à distance change considérablement l'espace interactionnel, qui est médié par un objet (appareil électronique) tout en étant considéré modulable et adaptable (Braun & Taylor, 2011 ; de Boe, 2020 ; Hansen, 2020). On recense principalement trois types de configurations géographiques et spatiales, ce qui demande aux participants de s'adapter à chaque fois à une gestion de l'interaction différente : (1) tous les participants sont séparés, (2) l'interprète est éloigné et les deux PP se trouvent ensemble, et (3) l'interprète est présent avec l'un des PP, alors que

le ou les autres se trouvent à distance (3). Au téléphone, la présence visuelle est inexistante, et en visio-conférence, même si l'image est présente, la partie visible de l'interaction est limitée à la taille de l'écran et elle est soumise aux conditions techniques et à la qualité de la connexion internet. Certains chercheurs projettent que la modalité à distance ne remplace peu à peu les IMI en présence (*face to face*). Pour l'heure, les conséquences sur l'activité des interprètes d'une demande croissante pour des prestations réalisées à distance concernent les difficultés liées à la surcharge cognitive, à l'isolement et à la gestion du stress (Corpas Pastor & Gaber, 2020). Pour l'activité elle-même, il y a des conséquences directes sur une transformation de l'aspect situé des interactions (de Boe, 2020 ; Hansen, 2020), mais que nous n'approfondirons pas dans cette étude.

Après avoir défini l'interprétation de dialogue comme une forme particulière de conversation, exolingue et triadique, nous avons montré que l'interprète, du fait de la place médiane qu'il occupe, est un participant actif qui prend des décisions et des responsabilités. Celles-ci se reflètent dans les actions de coordination qu'il entreprend, et qu'il négocie conjointement avec les autres participants. La coconstruction de l'interaction est un processus dynamique et situé, dans lequel la multimodalité, c'est-à-dire le recours à des modalités extra-textuelles, comme la modalité gestuelle, constitue une ressource. Celle-ci opère, dans le cas de l'interprétation, à la fois au niveau langagier et au niveau interactionnel. Nous allons à présent nous orienter vers la formation des interprètes, en nous focalisant sur son volet pratique, puisque notre étude porte sur la spécificité dialogique dans sa dimension interactionnelle et questionne l'apprentissage des ressources interactionnelles multimodales.

2.4 La pratique du jeu de rôle dans la formation des interprètes

Il s'agit à présent d'appréhender concrètement la façon dont les interprètes en formation abordent le rôle et la place de la multimodalité, en lien avec les actions de coordination, puisque nous avons établi le lien, dans la littérature, entre actions de coordination et usage des ressources multimodales chez les interprètes sur le terrain. D'après, entre autres, Colina et Angelelli (2015), et Pöchhacker (2015), les formations en interprétation (et traduction) sont fondées sur le modèle du socio-constructivisme et de l'étalement propre à Vygotsky (Kiraly, 2014), et elles appliquent des méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant. Celles-ci privilégient les aller-retours entre théorie, pratique et postures réflexives. C'est en ce sens que le jeu de rôle (dorénavant JDR), *role play*, est au cœur de la pratique dans la formation des interprètes, que ce soit en cabine, pour

l'interprétation simultanée de conférence, ou en face à face et en interaction dans la classe, pour l'interprétation de dialogue (Pöchhacker, 2013 ; Skaden & Wadensjö, 2014 ; Dahnberg, 2023, Kadrić, 2017). À cet égard, les JDR méritent une attention particulière dans notre étude.

Les formations en interprétation en langues des signes (ILS) ont été les premières à s'inspirer de l'analyse conversationnelle et de la sociolinguistique interactionnelle pour l'exercice de la pratique (Roy, 2009), bien qu'en LS la modalité d'interprétation soit simultanée, comme en interprétation de conférence. Selon Pöchhacker (2013, p. 179), en effet, les LS mettent davantage l'accent sur l'aspect situé, et sur l'interaction, tout comme l'ID. C'est pourquoi parmi les exercices pratiques, les approches théâtrales ont été une source d'inspiration, à la fois pour les formations en ILS qu'en ID, sous la forme de jeux de rôles.

2.4.1 *Le jeu de rôle comme simulation d'interaction*

Le JDR est une forme de simulation à visée formative, et consiste, en tant que telle, à fournir aux étudiants l'opportunité de mettre en application leurs savoir-faire dans un cadre de jeu dont les règles permettent de faire l'expérience d'un haut degré de complexité (Raymond & Usherwood, 2013). Les JDR en contexte didactique, comme leur nom l'indique, sont issus des techniques théâtrales, et pointent l'importance de règles de jeu bien définies (Kadrić, 2017). Celles-ci se résument, selon Kadrić, en trois points : (1) un scénario précis, (2) des rôles bien distincts, et (3) des critères d'évaluation clairement définis. Cirillo et Radicioni (2017, pp. 121-122) précisent qu'un JDR, en interprétation de dialogue, est une forme de « représentation de comportement en lien avec des rôles sociaux » effectuée en simulant des situations réelles dans un but formatif ou de prise de conscience. Cela implique, pour elles aussi, la référence au jeu, et à une dimension théâtrale. Cette dernière sous-entend la présence d'un metteur en scène, ou leader du jeu, d'un cadre de jeu avec des règles, et pour les joueurs, la référence au rôle⁸¹. C'est-à-dire que le JDR exige le passage d'une identité réelle (étudiant/enseignant) à une identité jouée, en l'occurrence une identité sociale définie par la fonction sociale de l'interprète et/ou des participants à l'interaction. Selon

⁸¹ La notion de « rôle » comporte, dans les JDR, deux dimensions : socialement, « rôle » fait référence à ce que Sacks nomme « category-bound activities » (1972) et au fait que l'on attend un certain type d'activité et de comportement en fonction de l'identité sociale. Dans les JDR, cette dimension est concomitante, pour le participant, à son identité personnelle et individuelle avec ses propres valeurs et représentations. (Cirillo & Radicioni, 2017, p. 121)

Cirillo et Radicioni, la technique du jeu de rôle, dans le cas de leur étude où les JDR ont lieu en contexte du domaine des affaires :

...can help students to (a) familiarize themselves with transactional and interactional aspects of business negotiations ; (b) acquire related (semi) specialized content and terminological knowledge ; (c) practice different interpreting modes and strategies ; (d) reflect on the complexity of the interpreter's role in 'triadic exchanges'⁸² (2017, p. 119)

Les mêmes chercheuses identifient en outre un certain nombre de conditions à l'efficacité des JDR :

- définir les objectifs spécifiques des JDR en fonction de leur emplacement dans le module ou le cursus de la formation ainsi qu'identifier et nommer la façon dont ces objectifs s'articulent avec les objectifs généraux du module ou du cursus ;
- faire précéder la phase performative des JDR d'une préparation qui consiste en un rappel de la complexité du rôle de l'interprète dans les interactions triadiques en face à face, en un apport lexical du domaine spécifique de l'IMI, en un apport de connaissances quant aux structures de la conversation propres au style d'IMI (en l'occurrence une rencontre commerciale sur un salon professionnel international), et enfin une phase de *briefing* pour poser le cadre du JDR qui sera joué, l'identité sociale des participants impliqués, et leur type de relation ;
- pendant la phase performative, s'assurer que tous les participants suivent le cours de l'interaction telle qu'elle se déroule réellement, et non le script⁸³ dans le cas où le contenu discursif des tours s'éloignerait du script ; que les étudiants spectateurs suivent attentivement le JDR avec des consignes claires pour un regard analytique ;

⁸² « ...peuvent aider les étudiants à (a) se familiariser avec les aspects transactionnel et interactionnel propres aux négociations commerciales ; (b) acquérir des connaissances terminologiques et de contenus (semi) spécialisés en lien avec ce domaine ; (c) acquérir de l'expérience pratique dans différentes modalités et stratégies d'interprétation ; (d) réfléchir à la complexité du rôle de l'interprète dans les 'échanges triadiques'. » (notre traduction).

⁸³ Il s'agit du dialogue écrit du JDR. Voir un exemple de script d'une IMI en annexe n°3

- conclure avec un *feedback* des enseignants, et ouvrir la phase de discussion/réflexion collective en faisant participer les spectateurs du JDR (2017).

Dahnberg (2023) interroge les avantages et les limites des jeux de rôle dans les formations à l'ID de service public. Un des avantages qu'elle mentionne est qu'ils favorisent un apprentissage situé. Un autre est qu'ils permettent aux étudiants de se familiariser avec les différents types d'activités communicatives en fonction des différents contextes du service public (bureau de police, hôpital, cabinet médical, etc.). Dahnberg (pp. 295-299) distingue, en outre, deux types de JDR : (1) les JDR « ouverts », dont la consigne sur le contenu est donnée par un thème ou un scénario avec plus ou moins de détails, mais qui laissent une grande liberté quant aux choix de formulation et d'organisation de l'interaction, et qui sont les plus adaptés à former aux compétences interactionnelles ; (2) les JDR « fermés », qui suivent des scripts, sont plus pertinents pour la pratique de la langue de spécialité⁸⁴. Les premiers laissent une plus grande marge de manœuvre aux participants pour des interactions spontanées que les seconds, avec des développements interactionnels potentiellement plus complexes, donc plus authentiques. L'inconvénient des scripts, dans les JDR fermés, est qu'ils laissent peu de liberté ou de spontanéité pour la coconstruction des tours de parole, déjà rythmés par l'alternance des langues en ID mais aussi par les scripts, ce qui fait dire à Stokoe (2011) qu'ils manquent d'authenticité. Dahnberg (pp. 299-303) propose également une catégorisation des JDR en trois différents formats, en fonction des participants impliqués :

(1) les JDR professionnels, où les rôles des PP sont joués par des professionnels du service public, jouant leur propre rôle ; dans ce cas, l'avantage pour les étudiants est de pouvoir interagir avec des personnes dont le comportement a des chances d'être assez semblable à celui des professionnels sur le terrain, mais cette modalité de JDR est complexe à mettre en place et coûteux ;

(2) les JDR semi-professionnels, où les rôles des PP sont joués par des acteurs professionnels ou par les enseignants, avec, pour avantage, que les enseignants peuvent adapter leur jeu à des contraintes didactiques ;

⁸⁴ Ce terme fait référence au vocabulaire spécifique à un domaine professionnel.

(3) enfin, les JDR non professionnels où les étudiants jouent avec leurs pairs, et qui sont les moins coûteux mais aussi les moins authentiques.

En fonction des objectifs du JDR, certains formats seront plus adaptés que d'autres. La particularité des JDR semi-professionnels et non professionnels est que tous les participants ont des doubles rôles, ainsi que nous l'avons mentionné ci-dessus. Les enseignants sont à la fois enseignants et personnages du jeu. Ils doivent être présents à leur jeu, parfois en lisant le script, s'il s'agit d'un JDR fermé, tout en étant présents en tant qu'enseignants, pour faire un *feedback* précis à la suite du JDR. Pour les étudiants, dans le cas des JDR semi-professionnels, il peut être difficile de rester dans leur rôle face à un enseignant qu'ils connaissent, ou de s'adresser au personnage incarné par l'enseignant, et pas à l'enseignant. Une problématique supplémentaire pour l'étudiant peut être, dans cette situation, la gestion de ses émotions. Au stress cognitif propre à l'activité du JDR et à sa performance, s'ajoute le stress de l'évaluation, que ce soit par ses pairs, puisque l'activité a lieu devant le public des pairs, ou par les enseignants, même lorsqu'il ne s'agit pas d'un JDR d'évaluation. Dans le cas des JDR non professionnels, la difficulté est de rester pleinement, soit dans le rôle du PP, soit dans le rôle de l'interprète, et ne pas être « gêné » par son rôle fictif dans une interaction avec ses pairs. S'ils ressentent de la gêne, les étudiants peuvent être confrontés à l'impossibilité de maîtriser leurs réactions émotionnelles, comme des rires, qui, le cas échéant, les font sortir de leur rôle dans le jeu, et redevenir l'étudiant derrière le rôle social. Ainsi, dans tous les cas, les JDR en contexte didactique, pour être efficaces, demandent de la part de tous les participants, enseignants et étudiants, un niveau minimum de compétences d'acteurs, en lien avec la capacité à incarner un rôle, tel que défini ci-dessus, dans la mesure où ils doivent être capables d'incarner des personnages. Cela pose la problématique des doubles identités, en lien avec les deux niveaux de cadre participatifs convoqués, et que Niemants et Stokoe (2017, p. 297), se basant sur les expressions de Francis (1989), décrivent comme « 'identities within the game' (characters) and 'game-context identities' (actors)⁸⁵ ».

Une autre forme de jeu de rôle, basée sur l'analyse conversationnelle, est la méthode CARM, Conversation Analysis Role Play Method (Stokoe, 2014). Cette méthode a été adaptée à la formation des interprètes par Niemants et Stokoe (2017), et permet d'aborder

⁸⁵ « 'identités du jeu (personnages) et identités dues au cadre de jeu (acteurs)'. » (notre traduction).

les spécificités des différents contextes en ID, en amont de la pratique de JDR plus traditionnels que nous venons de décrire ci-dessus. Niemants et Stokoe entendent ainsi pallier un problème d'authenticité présent dans les JDR plus traditionnels. Selon les autrices, il ne suffit pas de travailler avec des supports de scripts authentiques pour répondre au critère d'authenticité (2017, p. 299). Dans les CARM, il ne s'agit pas de JDR basés sur l'aspect situé et performatif de l'activité de l'ID, mais d'une démarche analytique guidée. Celle-ci prépare les étudiants à la réalité des différents terrains de leur future pratique professionnelle en questionnant les actions entreprises par les vrais interprètes, et en montrant des cas d'actions de coordination complexes. Il s'agit de transcriptions d'extraits d'interactions authentiques, qui sont présentées aux étudiants en différentes étapes. Les coupures se situent à des moments clés des interactions. Ainsi, après avoir analysé le début d'une interaction, les étudiants sont collectivement invités à se projeter dans la résolution d'une problématique interactionnelle, ou à réfléchir à des actions de traduction et de coordination. Puis la suite de la transcription de l'interaction, telle qu'elle s'est réellement déroulée, est présentée et discutée collectivement.

Dans une autre étude, Krystallidou, qui est d'avis que les JDR en contexte didactique ne reflètent pas la dynamique interactionnelle des vrais IMI (Krystallidou, 2014 : 413), a mis en place et testé une formation, inspirée également de la CARM. Il s'agit de visualiser et analyser collectivement une vidéo de consultation médicale médiée par interprète. La grille de lecture est multimodale et permet d'observer avec précision (1) comment l'orientation du corps et les regards de tous les participants, médecin, patient et interprète, facilitent l'inclusion ou l'exclusion des patients dans la communication ; (2) de quelle façon, visible, les participants montrent qu'ils sont attentifs à la question de l'inclusion/exclusion des co-participants ; (3) enfin, dans le cas de comportements multimodaux qui génèrent l'exclusion, proposer des alternatives pour y remédier (Krystallidou, 2014). Cette expérience pilote n'a pas, à notre connaissance, été répliquée, malgré des résultats satisfaisants. Elle demanderait un corpus plus important de données authentiques en milieu médical vidéo-enregistrées, ce qui, pour des raisons éthiques, est très difficile à obtenir.

2.4.2 Dilemme entre prescriptions et réalités de terrains

Une difficulté rapportée dans la littérature lorsqu'il s'agit de la formation est celle des règles prescriptives qui régissent l'activité de l'interprète. Nous les mentionnons à présent car, dans le cadre de la formation des interprètes, elles peuvent constituer un

dilemme, tant pour les enseignants que pour les étudiants. Ce dilemme impacte la pratique de l'activité, et en ce sens il vient également interférer avec la pratique, dans la formation, des JDR.

Mason (1999) déplore que, pendant longtemps, les codes de conduite qui étaient à la base de la formation des interprètes, ne permettant pas d'embrasser une posture de participant actif, ont constitué un frein à l'analyse de l'activité et à des méthodes d'apprentissage davantage orientées activité :

...if we wish to understand the basic (cognitive and non-cognitive) mechanisms involved in the process of dialogue interpreting, then we should investigate not the results of training, based as it is on sets of normative assumptions about what constitutes appropriate behaviour, but rather the spontaneous behaviour of bilinguals who can and do interpret in a wide variety of social situations, prior to any norms of behaviour inculcated by training⁸⁶ (p. 155).

Cette situation a certes évolué depuis le début du siècle et l'essor de la recherche en IS, notamment avec la reconnaissance de l'ID et de sa dimension interactionnelle. Cette évolution a contribué, grâce à des aller-retours constants entre pratique de terrain, recherche, et formation, à actualiser la formation des interprètes en la rendant davantage pluridisciplinaire et orientée activité sociale, avec, tel que nous l'avons vu à la section précédente 2.4.1, l'émergence de nouvelles pratiques didactiques⁸⁷.

Cependant, les codes de conduite des interprètes jouent encore un rôle très encadrant, notamment dans les formations universitaires, qui ont souvent pour objectif de former à l'interprétation de conférence. Ces codes se basent donc souvent sur celui de l'Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC), qui sert de référence. Une autre grande référence internationale, émanant d'Australie, est plus adaptée à l'interprétation de

⁸⁶ « Si l'on souhaite comprendre les mécanismes (cognitifs et non-cognitifs) qui sous-tendent les processus à l'œuvre dans l'activité d'interprétation de dialogue, on devrait observer non pas les résultats des formations, dans la mesure où elles sont basées sur un ensemble d'hypothèses normatives qui définissent un comportement approprié. On devrait plutôt étudier le comportement spontané de bilingues qui sont capables d'interpréter, et qui le font, dans une grande variété de situations sociales, sans qu'on leur ait inculqué, au cours d'une formation, aucune norme de comportement. » (notre traduction).

⁸⁷ Voir le volume de Cirillo et Niemants (2017), « Teaching Dialogue Interpreting ».

dialogue : *National Accreditation Authority for Translators and Interpreters* (NAATI). Les principes fondamentaux tournent toujours autour de quatre dimensions, telles que présentées de façon synthétique par Pointurier (2016, pp. 81-82) : (1) le secret professionnel, la confidentialité et la discrétion, qui suit les directives de l'article 226-13 du Code Pénal et qui indique que l'interprète est soumis à la « même exigence de confidentialité que les professionnels qu'il traduit » ainsi que « aux mêmes règles que celles en vigueur dans l'institution où se déroule l'interaction » ; (2) la fidélité, qui concerne la dimension de précision et d'exactitude linguistique et de fidélité à l'intention du locuteur de la langue source ; (3) l'impartialité, la neutralité, l'indépendance qui concernent le fait de ne pas prendre parti dans l'interaction pour l'un ou l'autre des interlocuteurs ; (4) la probité et l'intégrité qui concernent l'évaluation de l'interprète à n'accepter que des missions pour lesquelles il est compétent ou qualifié.

Ainsi, comme nous l'avons mentionné précédemment, les principes des codes ne sont pas toujours adaptés à une application *stricto sensu* dans toutes les situations d'interprétation et dans tous les contextes, en particulier les principes de neutralité et de fidélité. C'est vrai en particulier pour l'ID, quand, par exemple, dans le cadre d'une consultation médicale, l'interprète est amené à entreprendre des actions de coordination et/ou de médiation. On peut citer le cas des expansions des questions du médecin, du filtrage des informations ou encore du co-interview, tels que décrits par Niemants (2015, pp. 33-36) en s'appuyant sur les travaux de plusieurs chercheurs. Un autre exemple, s'agissant à nouveau d'interprétation en milieu médical, cette fois en France, concerne la gestion des émotions exprimées par les PP. Piccoli (2019) a observé que les recommandations de la Charte de l'interprétariat médical et social professionnel sont parfois contradictoires à ce sujet. La conséquence est que : « l'interprète se retrouve à devoir jongler entre deux contraintes opposées : d'une part, retransmettre les émotions du patient, d'autre part, éviter de se laisser emporter par ces mêmes émotions. » (p. 176). Cette contradiction a été largement documentée aussi dans le cadre de l'ILS (Metzger, 1999 ; Roy, 2009).

Certains domaines spécifiques d'interprétation de service public ont, dans différents pays européens, tenté de combler ce vide, entre des recommandations d'ordre trop général et des réalités de terrain qui montrent des besoins très spécifiques. Pour le milieu médical, certaines associations professionnelles se sont inspirées de *l'International Medical Interpreters Association* (IMIA), ou des codes en vigueur outre-Atlantique comme le

California Healthcare Interpreters Association (CHIA) ou le *National Council of Interpreting in Healthcare (NCIHC)*, pour proposer des lignes de conduites plus adaptées aux problématiques de la consultation médicale médiée par interprète. Mais il n'y a pas non plus d'unité entre les différents codes. De plus, la diversité des situations rencontrées sur le terrain fait que, régulièrement, les interprètes se trouvent confrontés à devoir prendre des décisions qui entrent en conflit avec le rôle social attendu, conséquence des codes de conduite (Merlini & Gatti, 2015).

Ce dilemme impacte pareillement les étudiants en formation. En effet, les contenus des codes constituent souvent des modèles de référence, censés guider la prise de décision des étudiants dans les exercices de pratique. Ils risquent d'entrer en conflit avec d'autres actions, nécessaires pour atteindre les objectifs interactionnels de la simulation et ainsi impacter, en la limitant, la capacité de coordination des étudiants-interprètes au cours des exercices pratiques tels que les JDR (Kadrić, 2017, pp. 277-278).

2.4.3 Les compétences interactionnelles multimodales comme enjeu de la formation professionnelle

Les compétences interactionnelles multimodales, ne sont pas exclusives à la pratique de l'ID. Elles correspondent à la capacité d'utiliser le corps situé comme une ressource qui participe, accompagne, et contribue à la qualité des interactions. Ces compétences sont utiles à l'exercice de toutes les professions qui ont, au cœur de leur activité, la communication et les interactions interpersonnelles. Que les enjeux soient éducatifs, dans le cas des situations de formations initiale et/ou continue (Filliettaz, 2014), qu'ils soient humains, dans le cas des professions relevant du domaine des soins, de l'accueil, et services aux personnes, ou simplement communicatifs, dans le cas de toute situation de travail d'équipe ou collaboratif, la reconnaissance et le développement de compétences interactionnelles multimodales constituent un enjeu de la formation professionnelle rarement pris en compte, quel que soit le domaine (Rivière et Blanc, 2019).

L'aspect multimodal fait référence à la dimension située de l'activité professionnelle, qui ne peut pas s'appréhender par la simple analyse du discours. Quelle que soit la méthode d'analyse de l'activité, il est nécessaire de pouvoir inclure la dimension environnementale et spatiale. De ce point de vue, la captation vidéo, en tant que trace de l'activité multimodale, constitue un outil particulièrement adapté pour appréhender les interactions, à la fois dans le cadre de la recherche, et dans la formation. D'une part, pour le chercheur, la vidéo permet

l'observation et l'analyse détaillée de l'activité. D'autre part, elle constitue potentiellement le matériel à partir duquel les étudiants, apprentis, ou professionnels, dans le cadre de la formation initiale ou continue, peuvent accéder à une posture réflexive à propos de leur pratique. C'est le cas dans les nombreux exemples de vidéo-formation ou de focus group, où les enregistrements vidéo servent de support à l'analyse de la pratique.

Malgré les limites des JDR, ils restent, à ce jour, la principale forme d'exercices pratiques de simulation d'IMI en contexte didactique. Ils peuvent présenter, pour les étudiants-interprètes, un cadre adéquat pour l'acquisition des compétences interactionnelles multimodales et une façon relativement simple et variée de s'initier à la dimension interactionnelle de l'interprétation,

This understanding will... encourage [the students] to abandon the myth of interpreting as text production and focus instead on interpreting as activity ...the [structured role play] can prove a valuable tool for guiding dialogue interpreting students in moving their first steps into the complexity of triadic exchanges...⁸⁸(Cirillo & Radicioni, 2017, p. 135).

Dans les quelques formes variantes de JDR que nous avons citées (section 2.4.1), certains aspects critiques des JDR traditionnels ont été pris en considération pour donner lieu à des modules favorisant l'intégration, dans la formation, des aspects plus complexes des compétences interactionnelles propres aux IMI. Mais d'une part, ces pratiques didactiques sont peu répandues ou expérimentales, et d'autre part, la dimension multimodale reste, en dehors de rares exceptions (Krystallidou, 2014), peu présente comme ressource à utiliser, ou comme compétence à développer. Notre hypothèse est que cette « absence » dans les cursus vient (1) du fait qu'elle ne constitue pas une priorité, celle-ci restant toujours la production des restitutions et (2) que les compétences interactionnelles, et en particulier les compétences mettant en jeu les ressources multimodales, sont considérées comme des compétences acquises de façon implicite.

⁸⁸ « Cette prise de conscience ... les encouragera [les étudiants] à abandonner le mythe de l'interprétation comme étant une production de texte, pour se concentrer sur l'activité d'interprétation ... le jeu de rôle structuré peut s'avérer être un outil valable pour permettre aux étudiants-interprètes de faire leurs premiers pas dans la complexité des échanges triadiques... » (notre traduction).

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons effectué une étude qualitative sur un groupe d'étudiants en situation de simulations d'IMI sous forme de JDR. Nous avons analysé, suite aux captations vidéo, les actions entreprises pendant les simulations et observé si les étudiants avaient recours aux ressources interactionnelles multimodales dans la réalité des JDR. Le cas échéant, à quels moments, quelles étaient ces ressources et comment est-ce qu'elles variaient ? Nous déployons, dans le chapitre 3 ci-dessous, la méthode mise en œuvre pour l'étude.

3 Méthode

La présente étude s'effectue en plusieurs étapes complémentaires, par la mise en œuvre d'une méthode mixte, ou combinée. Suite à cette introduction qui pose le cadre général de la méthode, nous allons, au sous-chapitre 3.1, expliciter les étapes de la constitution du corpus. Dans le sous-chapitre 3.2, nous expliciterons le choix du logiciel ELAN et développerons en détails la phase qui permet le traitement des données primaires, les enregistrements, en données secondaires, qui serviront de base à nos analyses (Snelson, 2016). Cette phase inclut les étapes de transcription, codage et annotation dans ELAN. Le sous-chapitre 3.3 explicite la méthode de l'analyse quantitative descriptive. Celle-ci donnera, d'une part, des premiers résultats descriptifs et permettra, d'autre part, la constitution d'une collection d'extraits pour la deuxième partie de l'analyse, dont nous décrirons la méthode dans le sous-chapitre 3.4. Enfin, le sous-chapitre 3.5 abordera les données complémentaires.

Afin de faire la parallèle avec la méthode de l'ACM telle que nous l'avons décrite à la section 2.3.2, la première étape du traitement multimodal des interactions sociales correspond au sous-chapitre 3.1 ci-dessus ; la deuxième étape, essentielle, puisqu'elle permet de justifier les choix effectués pour l'élaboration des données qui constituent le cœur de nos analyses correspond au sous-chapitre 3.2. La troisième étape, qui relève de l'analyse qualitative et consiste en une ACM de la collection d'extraits aura également pour point de départ les transcriptions effectuées dans ELAN. Elle sera décrite dans le sous-chapitre 3.4. Ni l'analyse quantitative descriptive décrite dans le sous chapitre 3.3, ni les données complémentaires du sous-chapitre 3.5 ne font habituellement partie de la méthode de l'ACM. Elles constituent une singularité méthodologique de notre étude. Alors que dans l'analyse quantitative descriptive nous nous focalisons sur le comportement des interprètes, dans l'ACM nous étudierons, dans chaque extrait, les trois participants en interaction : l'interprète et les deux PP.

Tableau 3.1-Repères méthodologiques et articulation de la Méthode Mixte

Documenter : Constitution du corpus	
Annoter/coder : Transcriptions dans ELAN	
Approche Quantitative	Approche Qualitative
Analyse descriptive-comparative chiffrée des données	Approche interactionnelle à visée didactique
Extraction des données <i>Crosstabs</i> dans SPSS	Décrire/transcrire : Analyse Conversationnelle Multimodale d'une collection d'extraits
Entretiens d'autoconfrontation	
Questionnaires	

En suivant le tableau récapitulatif ci-dessus, inspiré des travaux de Creswell (2009), nous pouvons visualiser synthétiquement l'architecture de notre cadre méthodologique. Afin d'établir une correspondance avec les possibles articulations des "mixed methods" selon Creswell, la nôtre correspondrait à ce qu'il décrit comme « embedded designs, in which one form of data are embedded within another, may be either a single- or a double-phase design with concurrent or sequential approaches » (Creswell, 2009, p. 103). Il s'agit d'un type de méthode mixte intégrée, où les données secondaires qui sont à la base de l'analyse descriptive, sont les mêmes que celles qui servent de point de départ à l'ACM, avec deux phases distinctes et complémentaires dans les résultats, et une approche séquentielle : d'abord l'analyse descriptive, puis l'analyse conversationnelle multimodale de la collection d'extraits. Enfin, les entretiens d'autoconfrontation sont des données complémentaires. Ils n'ont pas été utilisés comme méthode d'analyse principale, mais viennent, d'une part, compléter l'ACM dans le coeur de notre étude, et d'autre part étoffer la discussion de certains résultats dans la conclusion. on et la discussion de certains résultats.

3.1 Constitution du corpus

3.1.1 Les participants

Les participants sont dix étudiantes et un étudiant (n=11) en première année de Master⁸⁹ d'interprétation du Département d'Interprétation et Traduction (DIT) de l'université de Bologne à Forlì (Italie) et deux enseignants (n=2). Au cours du premier semestre, le module « *Teoria e Prassi dell'Interpretazione Dialogica Specializzata* » comporte trente heures de théorie suivies de vingt heures de pratique dans chacune des deux

⁸⁹ Corso di Laurea Magistrale in Interpretazione.

paires linguistiques des étudiants. Les cours théoriques se font avec la classe entière, quelles que soient les langues de travail des étudiants. Ils sont dispensés en italien et apportent des clés pour appréhender les spécificités de l'interprétation dans les domaines spécialisés que sont les domaines médical et socio-sanitaire, juridique, l'audio-visuel et les médias, le commerce et les affaires, et enfin la santé mentale. Il inclut la pratique de la CARM⁹⁰, comme une préparation à la notion de coordination et une problématisation de la responsabilité interactionnelle de l'interprète. Un dernier cours de cette partie théorique permet de préparer les étudiants à la question de la gestion des émotions dans le cadre de la pratique de l'ID, notamment en contexte de service public et de situations tendues. Suivent les cours de pratique, *esercitazioni*, où les étudiants sont répartis en sous-groupes en fonction des langues de travail, afin de prendre part à des simulations sous forme de jeux de rôle.

Les onze étudiants constituent le sous-groupe qui travaille dans la combinaison linguistique italien-français. Ils sont tous de langue maternelle italienne, ont toujours vécu, ont été scolarisés et ont obtenu leur diplôme de licence⁹¹ en Italie. Les intitulés de leurs diplômes de licence sont « médiation linguistique interculturelle »⁹² (n=8), « communication inter-linguistique appliquée »⁹³ (n=2), « théorie et technique de médiation inter-linguistique »⁹⁴ (n=1). Tous ont l'italien pour langue A (langue 1 ou maternelle). Le français représente la langue B (2^{ème} langue de travail) pour sept d'entre eux et la langue C (3^{ème} langue de travail) pour quatre d'entre eux. C'est-à-dire que chez tous les étudiants, le français est une langue « apprise », et qu'il y a une homogénéité dans le groupe du point de vue du statut, dans leur biographie langagière, de la langue française. Tous sont âgés entre vingt et vingt-quatre ans, et il s'agit pour eux d'une formation universitaire initiale⁹⁵. L'échantillon est donc constitué de la classe entière de français. Les deux enseignants (n=2), un homme et

⁹⁰ Niemants et Stokoe, 2017 ; Voir section 2.4.1.

⁹¹ Laurea Triennale.

⁹² Mediazione Linguistica Interculturale.

⁹³ Comunicazione Interlinguistica Applicata.

⁹⁴ Teorie e Tecniche della Mediazione Interlinguistica.

⁹⁵ Ce terme se réfère à la « formation initiale » en opposition à la « formation continue ou professionnelle ». Il permet de distinguer les étudiants qui n'ont jamais interrompu leurs études des salariés en reconversion ou en formation continue professionnelle.

une femme, qui participent également à l'étude sont, en outre, des interprètes professionnels expérimentés. Le français figure parmi leurs langues de travail.

Tous les participants se sont vu attribuer des pseudonymes afin protéger leur anonymat. Préalablement aux enregistrements, nous avons fait les démarches appropriées avec l'aide du service de la protection des données de l'université de Bologne (DPO) afin de nous conformer au règlement général sur la protection des données, RGPD⁹⁶.

3.1.2 *Les simulations d'interactions médiées par interprète : les role-play*

Les simulations sont des *jeux de rôle* (JDR) semi-professionnels et fermés (Dahnberg, 2023) : deux enseignants jouent les rôles des participants primaires (PP). Ils ont eux-mêmes rédigé les scripts, ou dialogues⁹⁷, d'après leurs expériences d'interprétation sur le terrain, reflétant ainsi des situations réalistes et une diversité dans les différents contextes ou communautés de pratique. Sur ces scripts ne figurent que les répliques des PP, en français et en italien, mais pas les répliques des étudiants-interprètes (INT). Ainsi, au cours du JDR, le script des PP peut être modifié par le PP s'il doit s'adapter aux tours de parole des interprètes, dans les cas où ces tours ne seraient pas exclusivement des restitutions. Il peut s'agir, par exemple, de séquences de réparation ou de gestion de tours dont l'INT prendrait l'initiative, ou bien de restitutions comportant des erreurs, ce qui modifierait le sens du tour initial et demanderait au PP de répondre sans suivre ce qui est prévu par le script.

Les JDR de tout le module de formation comprennent quatre scénarios en milieu médical (deux consultations au service des urgences, dont une suite à une agression sexuelle, une consultation à l'hôpital, une consultation médicale en diabétologie), deux scénarios en contexte juridique (au tribunal pour demandes d'asile), trois scénarios en milieu d'affaires

⁹⁶ Tous les participants, en amont du recueil des données, ont ainsi donné librement leur accord par écrit. Deux documents, fournis en annexes, ont été rédigés et présentés aux participants. Le premier, « *Informazioni sul trattamento dei dati personali* », annexe n°1, a pour vocation d'informer les participants sur l'utilisation qui sera faite de leurs données personnelles, comment elles sont protégées et pendant combien de temps elles seront conservées, ainsi que de recueillir leur autorisation. Le deuxième document, intitulé « *Modulo informativo per la partecipazione – consenso informato* », annexe n°2, a pour but d'éclairer les participants sur le cadre, les enjeux, les risques et les avantages liés à leur participation, et de recueillir leur consentement éclairé, notamment pour ce qui concerne l'utilisation et la diffusion des données personnelles. Par ailleurs, en raison du cadre de la co-tutelle avec l'Université de Grenoble, un document « *Joint Data Controller Agreement for the Processing of personal data* », a été conclu entre les deux universités.

⁹⁷ Voir en annexe n°3 un exemple de script.

(négociations commerciales internationales franco-italiennes entre cadres commerciaux). Chaque session permet la mise en jeu d'environ un scénario découpé en trois temps. Un étudiant commence avec le début d'un scénario, puis il y a un temps collectif de *feedback* ; un deuxième étudiant fait la suite de la même situation, suivie d'un *feedback* ; et un troisième étudiant fait la fin du scénario, suivi également d'un *feedback*.

3.1.3 L'organisation des enregistrements

Les cours de pratique ont eu lieu à raison de deux sessions hebdomadaires de deux heures chacune, les mardis et samedis, du 16 novembre au 18 décembre 2021. La première semaine a permis la mise en œuvre des démarches préliminaires : présentation à la classe de la chercheuse et prise de contact avec les étudiants, prise de repères spatiaux pour la chercheuse en prévision de la disposition du matériel d'enregistrement, présentation à la classe du projet de recherche et distribution des documents décrits au point 3.1.1 concernant les consentements éclairés.

À partir de la deuxième semaine, toutes les sessions de pratique ont été enregistrées : quatre mardis et quatre samedis. Les mardis, un seul enseignant jouait le rôle des deux PP. Par conséquent, cette condition exclue l'exploitation de ces sessions pour l'analyse multimodale interactionnelle puisqu'il ne s'agit pas d'interactions triadiques propres aux IMI et que la condition de fidélité nécessaire à toute simulation n'est pas remplie⁹⁸. Ces enregistrements ont donc été écartés de l'étude. Les samedis, les deux enseignants étaient présents afin de jouer chacun un des PP. En tant qu'enseignants-interprètes, ils travaillaient également en binôme pour les *feedback*. Leurs rôles étaient toujours distribués de la même façon : l'enseignante femme jouait les rôles des PP italophones (PPI), l'enseignant homme les rôles des PP francophones (PPF).

Les captations vidéo ont été effectuées avec deux caméras sur pied⁹⁹, afin d'avoir deux angles et une bonne vision des trois participants (Depperman & Streeck, 2018 :14). Un

⁹⁸ Cependant le choix a tout de même été fait de filmer et enregistrer ces sessions pour plusieurs raisons : d'une part, afin de limiter l'effet perturbateur de la caméra lors des JDR. Si la caméra n'était présente que les samedis, alors le comportement des étudiants risquait d'être davantage perturbé. Ainsi, nous avons fait en sorte que le dispositif d'enregistrements soit une condition présente à toutes les sessions pour les étudiants, aussi bien les mardis que les samedis. D'autre part, le fait d'avoir filmé toutes les sessions permet à tous les étudiants d'avoir suffisamment de matière à visionner lors des entretiens d'autoconfrontation dont nous parlerons ultérieurement au point 4.5.1 de ce chapitre.

⁹⁹ Sony – HDR-CX405

enregistreur audio¹⁰⁰ était également positionné près des participants à chaque session, pour une captation de la parole de qualité supérieure à celle de la caméra¹⁰¹. La disposition spatiale lors des RP présente une importance particulière puisqu'il s'agit de l'aspect situé des IMI, avec des conséquences sur la gestuelle de tout le corps. Elle est également spécifique au contexte didactique des JDR. Il a été décidé de ne pas modifier la disposition pour les enregistrements vidéo : les enseignants ont eu pour consigne de respecter ce qu'ils faisaient habituellement. D'après eux, cette disposition tient compte des contraintes de la salle de cours : les trois participants doivent être visibles par tous les étudiants, et entre eux. L'INT était assis au centre, PPF à sa gauche, PPI à sa droite. Les étudiants spectateurs étaient assis face à eux, libres de s'asseoir où ils le souhaitaient. Il se trouve que tous se sont assis, chaque samedi, du même côté de la salle, droit devant la porte d'entrée de la salle¹⁰² (Fig.3.1 ci-dessous). Par ailleurs, les trois participants étaient assis, car les enseignants suivaient les scripts des JDR sur leurs ordinateurs portables et prenaient des notes pour les *feedback*. Les étudiants prenaient également des notes, pour d'autres raisons.

¹⁰⁰Tascam – DR05

¹⁰¹ Ces fichiers d'origine (.mp4 et .wav), données primaires, ont été sauvegardés sur le cloud de l'Université de Bologne, sur le cloud de l'UGA et sur un disque dur externe.

¹⁰² Il n'y a pas de raison connue au fait qu'ils aient fait ce choix. Ils avaient la possibilité de s'installer également en face du tableau, ou de l'autre côté de la salle, mais ils sont tous restés en groupe, d'un côté de la salle.

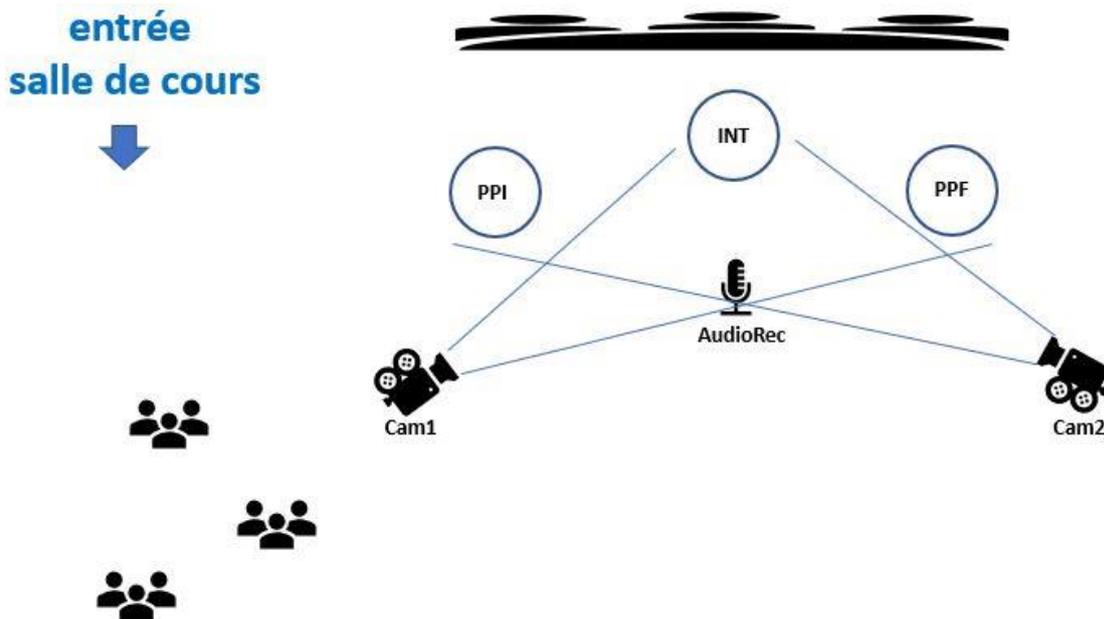


Figure 3.1- Disposition de la salle de cours pendant les sessions de jeux de rôle les samedis

Durant toute la période de recueil de données, du fait de la pandémie de COVID 19, les cours avaient lieu en modalité mixte : les étudiants avaient la possibilité de suivre les cours à distance via Teams (dispositif de visio-conférence Microsoft). Notons enfin qu'il n'y a jamais eu plus de trois étudiants sur onze à distance. Ainsi, il y avait toujours une majorité d'étudiants présents. L'enseignant invitait à prendre part aux JDR uniquement les étudiants réellement présents en classe. Par ailleurs, le port du masque étant à l'époque encore obligatoire au sein de l'université, tous les participants étaient masqués.

3.2 Transcription, annotation, codage dans ELAN

3.2.1 Le choix du logiciel ELAN

Nous avons choisi d'effectuer une transcription multimodale des IMI à l'aide du logiciel ELAN, dans la mesure où la focale se porte sur les actes des étudiants dans ce qu'ils ont de visible et d'audible pour les autres participants aux interactions, lors des jeux de rôle. ELAN permet, en outre, le traitement des données « primaires », les enregistrements, en données « secondaires », qui sont celles que nous analyserons .

Le logiciel ELAN permet la transcription des interactions, avec à la fois les aspects visibles et les aspects audibles, de façon détaillée et sur une même ligne temporelle. C'est pourquoi ELAN est un outil de transcription *multimodale* (voir Figure 3.5). Les annotations

sont de différentes natures, comme autant de différentes variables. ELAN offre la possibilité de les visualiser en les superposant, afin de mettre en exergue et de mesurer la relation temporelle, simultanée ou successive, des variables observées. Pour ce faire, plusieurs fichiers audiovisuels peuvent être liés, afin de garantir une meilleure lecture, sous différents angles, ainsi qu'une source sonore indépendante, de qualité supérieure aux micros qui sont intégrés dans la caméra. Nous obtenons ainsi une bonne visibilité de toutes les actions et de tous les participants, et une forme d'onde permettant de visualiser le son.

Que ce soit pour le son ou pour l'image, ce logiciel est doté de nombreuses fonctions qui permettent, par exemple, de ralentir ou d'accélérer la lecture. Cela est utile pour définir avec une grande précision la segmentation, qui doit être effectuée manuellement préalablement au codage, et pour chacune des variables annotées. ELAN permet en outre de sélectionner les segments et de les rejouer en boucle, autant de fois qu'il est nécessaire pour pouvoir arrêter les choix du codage, ou corriger la taille des segments. Le codage peut contenir autant de variables, ou lignes d'annotations, en fonction des questions de recherche. Nous porterons particulièrement notre attention, dans l'analyse quantitative descriptive, sur les simultanités observées de plusieurs phénomènes.

ELAN permet aussi de combiner différents niveaux d'analyses : quantitatives, grâce à l'exportation de données quantitatives (durées, nombres d'occurrences, etc.) mais aussi qualitatives, avec l'exportation des transcriptions du discours ou des annotations multimodales en format texte. Les différents formats disponibles pour les extractions sont compatibles avec d'autres logiciels, pour une exploitation plus large des données.

Nous allons expliciter à présent les différentes étapes qui suivent les enregistrements, jusqu'à l'établissement des données secondaires avec ELAN, qui seront ensuite analysées. Après la description d'une étape préliminaire, nous verrons comment a été conçue la trame structurelle sous-jacente aux transcriptions du discours et au codage des actions et des gestes. Il s'agit du *template*, dont la conception a été guidée par nos deux questions de recherche générales telles que présentées ci-dessous :

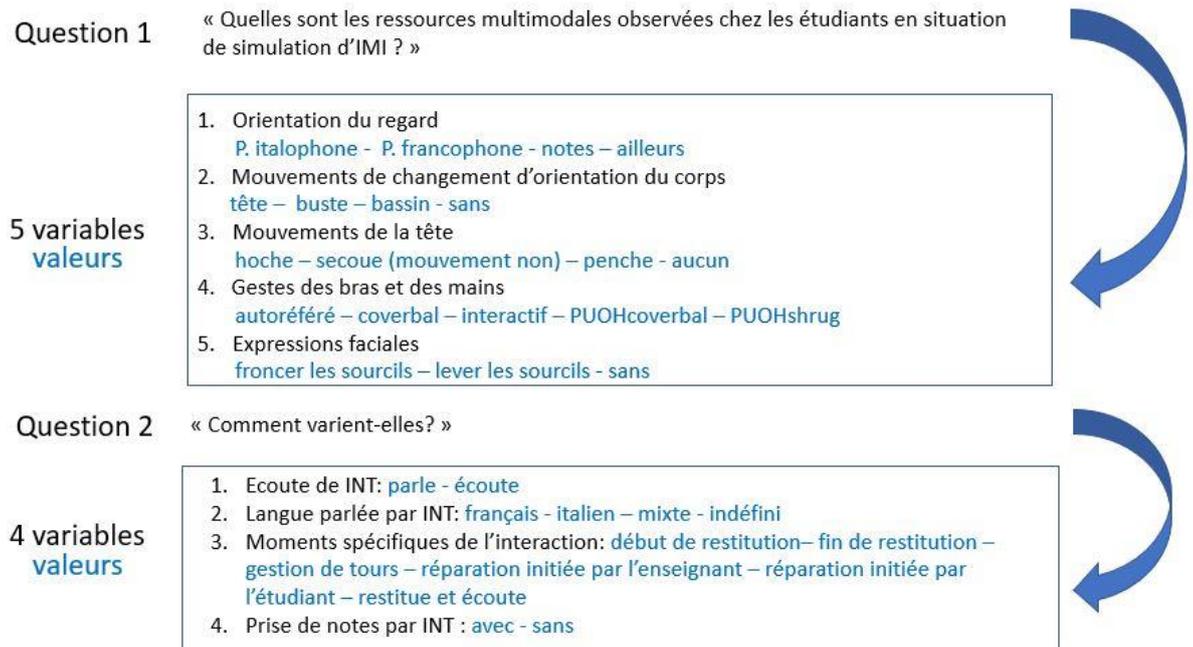


Figure 3.2- Articulation des questions de recherche et des variables qui constituent le *template*

3.2.2 La restructuration des données primaires

Préalablement à l'exploitation des enregistrements dans ELAN, il est nécessaire de réorganiser les fichiers audios et vidéos. C'est ce que nous appelons la phase de restructuration des données primaires. Dans cette sous-section, nous allons en expliciter les étapes et les choix que nous avons effectués. Un schéma récapitulatif (Figure 3.3 ci-dessous) permet d'avoir une vision synthétique de l'ensemble de ce processus.

Une première étape de sélection a permis de ne garder que les parties qui correspondaient aux JDR, et non aux moments de *feedback* collectifs, puisque nous étudions les sessions où les étudiants sont dans le rôle de l'interprète. Un premier visionnage a permis d'effectuer un repérage du contenu exact de chaque fichier d'origine. Pour les vidéos, il s'agit de deux fichiers par jour les samedis, correspondant aux deux caméras¹⁰³. Les repères temporels exacts, débuts et fins de chaque JDR, ont été relevés pour chaque caméra afin de

¹⁰³ Caméra 1, positionnée « à jardin » d'après le vocabulaire spécifique au théâtre, c'est-à-dire à gauche du point de vue du public, et caméra 2 positionnée « à cour », c'est-à-dire à droite du point de vue du public.

pouvoir procéder au découpage. Ce découpage des fichiers vidéo (.mp4) d'origine a été effectué avec le logiciel de montage OpenShot¹⁰⁴.

L'attribution des noms des fichiers a été fait d'après une logique systématique. Le nom doit permettre, au premier coup d'œil, d'obtenir des informations fondamentales quant à son contenu. Ainsi, chaque nom de fichier commence avec la date de captation, l'identification de la caméra, un chiffre indiquant s'il s'agit du 1^{er} ou 2^{ème}JDR pour l'étudiant, et enfin le pseudonyme de l'étudiant. Par exemple : « 111221_c_RP1_Ingrid ».

Les fichiers audios (.mp3) d'origine, associés aux vidéos, ont connu le même découpage et une exportation sous format (.wav) à l'aide du logiciel Audacity¹⁰⁵. En effet, le format (.wav) permet de visualiser, dans ELAN, le son sous forme d'onde (*waveform*), c'est-à-dire avec une grande précision, indispensable notamment pour la segmentation. Les fichiers audios ont été renommés de la même façon systématique, avec, cette fois, un seul par jour de captation, par exemple : « 111221_RP1_Ingrid_wav ». Ainsi, pour chaque JDR, un seul fichier audio pourra être associé à deux fichiers vidéo.

Nous avons enfin créé, pour chaque JDR, un dossier complet avec les deux fichiers vidéo et l'audio. Les noms des dossiers permettent de reconnaître, au premier coup d'œil, de quel jour il s'agit, de quel étudiant, avec, pour ceux qui ont participé au cours du cursus à plusieurs JDR, un numéro permettant de savoir s'il s'agit du 1^{er} ou 2^{ème} JDR : « 111221_Ingrid ». Dans l'optique d'alléger les noms de fichiers et ne garder que les informations utiles, il n'y a pas de numéro pour les étudiants qui n'ont fait qu'un seul JDR.

Au total, douze dossiers¹⁰⁶ ont ainsi été créés, trois JDR par quatre samedis. Seulement deux étudiantes ont participé à deux JDR, les autres à un seul. Notons enfin qu'une étudiante du groupe de onze n'a participé à aucun JDR les samedis qui ont été filmés.

¹⁰⁴ <https://www.openshot.org>.

¹⁰⁵ <https://audacity.fr>.

¹⁰⁶ Ces douze dossiers, qui constituent les données primaires exploitables dans ELAN, ont été sauvegardés sur le cloud de l'Université de Bologne, sur le cloud de l'UGA et sur un disque dur externe.

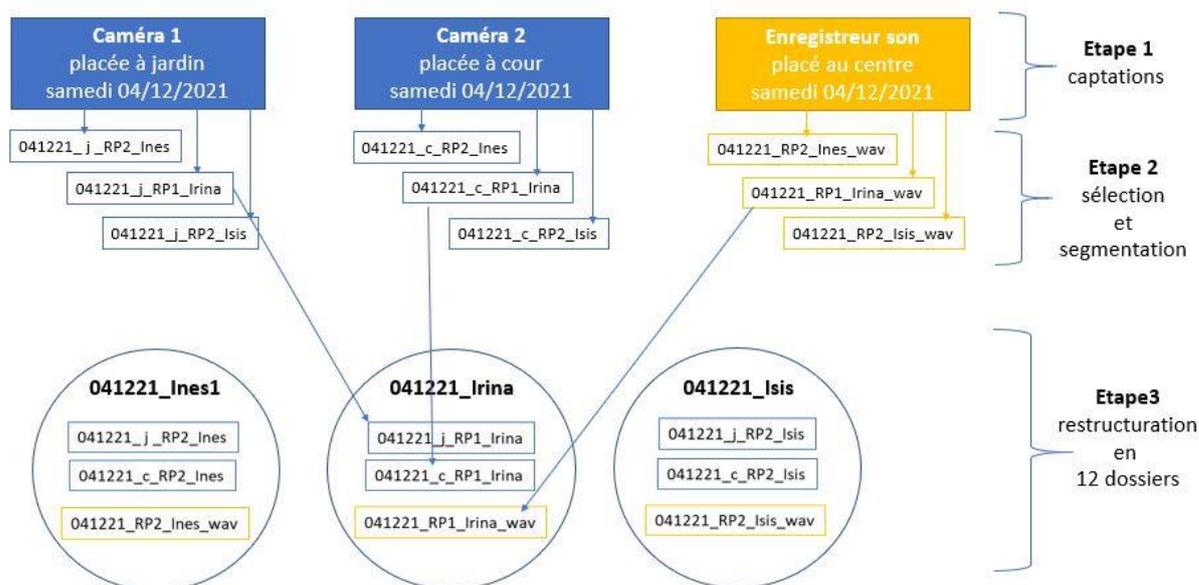


Figure 3.3- Exemple du processus de restructuration des données primaires pour les enregistrements du 04 décembre 2021 en 3 étapes : captation, sélection/segmentation & constitution des 3 dossiers (un par jeu de rôle)

3.2.3 La transcription de la parole

Que ce soit en interprétation de dialogue ou en analyse conversationnelle, la parole constitue l'élément central de l'organisation des interactions et de la performance des interprètes, puisque celles-ci s'articulent autour des tours de parole. Ainsi, trois lignes acteurs concernent la transcription de la parole. Les deux qui contiennent les transcriptions de la parole des enseignants, italophone et francophone, portent, dans chaque fichier, les noms faisant référence à leur rôle dans le jeu. La ligne qui contient la transcription du discours de l'étudiant est toujours nommée *StuInt* (*Student Interpreter*/étudiant-interprète), car son rôle est toujours le même, à savoir l'interprète, quel que soit l'étudiant et quelle que soit la situation qui est simulée. Puisque ces transcriptions serviront de base aux extraits d'ACM, au moment des extractions pour les transcriptions il sera important, dans un souci de compréhensibilité, de savoir quel est l'auteur du discours, en référence au rôle qu'il joue dans le JDR.

Nous avons fait en sorte que la segmentation de la parole suive généralement les tours de parole des participants. La forme d'onde permet de faire une segmentation précise, à condition qu'il n'y ait pas de chevauchements ou de bruits dans la salle. Dans ce cas, il faut réécouter souvent et attentivement, voire ralentir la bande audio, pour parvenir à une segmentation correcte. S'ils sont très longs, les tours d'un locuteur sont découpés en fonction

des pauses dans le discours qui sont supérieures à 200 millisecondes. Nous appelons cette transcription une *broad transcription*, car elle n'a pas pour objectif, à ce stade, de faire l'objet d'une analyse linguistique détaillée. Les parties de discours qui constituent la collection d'extraits, seront, eux, présentés avec une segmentation à granularité plus fine, en fonction des phénomènes que nous décrirons. Nous avons appliqué partiellement les conventions de transcription ICOR, inspirées de Gail Jefferson (2004), c'est-à-dire que nous n'avons gardé que les éléments utiles à ce stade. Nous avons ainsi indiqué, le cas échéant, par les symboles suivant ces conventions, les portions inaudibles ou incompréhensibles, les syllabes allongées, répétées ou tronquées, les micro pauses dans le discours, les chevauchements, les parties de discours dites à voix basse, les rires, les inspirations audibles¹⁰⁷.

3.2.3.1 Langue parlée

Afin de pouvoir observer les variations dans les phénomènes en fonction des langues parlées, nous avons annoté, sur une ligne-acteur nommée *Lang*, la langue parlée par *StuInt* qui est le seul participant, dans le cadre des JDR, à parler français et italien.

La segmentation suit les changements de langue et les tours de parole de *StuInt*. Nous avons défini le menu déroulant CV *Languagespoken*¹⁰⁸. Celui-ci comporte quatre possibilités : *Italian*, *French*, *ind*, et *mix*, qui correspondent aux quatre valeurs que peut prendre la variable *Lang*. En effet, nous avons rencontré des tours au cours desquels *StuInt* effectue un *code-switching*, passage d'une langue à l'autre, et qui correspond à l'étiquette *mix*. Les séquences où *StuInt* effectue des réponses minimales comme « mhm », ou « ok » sont considérées comme des séquences pour lesquelles on ne peut pas définir la langue parlée, et elles portent l'étiquette *ind*.

3.2.3.2 Silences de l'interprète

Nous avons vu que les temps de silence, pendant les IMI, jouent un rôle important. Afin de pouvoir quantifier et évaluer cette dimension, nous avons dédié une ligne-acteur aux silences de l'interprète. Cela nous permettra de savoir quand ils se produisent, dans quelle proportion de l'interaction, et ce que fait l'étudiant lorsqu'il ne parle pas. Nous avons utilisé

¹⁰⁷ Se reporter aux conventions de transcription fournies en annexe n°4.

¹⁰⁸ ELAN permet, pour le codage, de définir, dans un menu déroulant (fonction *Controlled Vocabulary*), les différentes valeurs que peut prendre une variable.

la fonction dans ELAN qui permet de créer des annotations à partir des espaces vides (*create annotations from gaps*) entre les segments d'une ligne existante. En l'occurrence, nous avons créé une ligne-acteur avec les séquences de silence de l'interprète, lorsqu'il n'y a pas de segment annoté sur la ligne de transcription du discours de *StuInt*. Nous l'avons nommé *gapsSI*. Ici, il n'y a qu'une seule étiquette, identique pour tous les segments : *silence*.

3.2.4 *Le template : l'architecture de la transcription et du codage*

La transcription et le codage des données dans ELAN se fait en deux temps : d'une part la création du *template*, ou structure de transcription, et d'autre part la segmentation. Le *template* est conçu dans le but de faire ressortir les éléments pertinents pour répondre à nos questions de recherche (voir précédemment Figure 3.2). Il permet de structurer les choix de transcription et de codage en autant de variables à observer, avec les valeurs qu'elles peuvent prendre, et la possible hiérarchie des variables entre elles. Que ce soit pour la transcription de la parole, pour le codage des gestes de l'étudiant ou pour le codage d'autres phénomènes observés, il y a autant de lignes-acteurs, qui se superposent. Chaque ligne correspond donc à une variable.

La segmentation correspond au découpage temporel des données sur chacune des lignes-acteur. Pour chaque phénomène observé, les segments (début et fin) sont définis manuellement, et permettent de calculer la fréquence. Le découpage temporel est essentiel : la ligne de temps est unique, mais en fonction des phénomènes observés, le temps n'est pas segmenté de la même façon, et il s'agit bien ici d'une possibilité spécifique à ELAN. La segmentation est aussi à la base de l'analyse quantitative, car ELAN comptabilise le nombre de segments (occurrences d'un phénomène), et leurs durées. Cela nous permet d'aborder, en partie, la dimension située des données : elles le sont dans le temps et dans l'espace et tous les phénomènes que nous observons le sont relativement les uns par rapport aux autres.

Tableau 3.2 Synthèse du *template* dans ELAN

Transcription de la parole			
		<i>PPI- rôle dans RP</i>	Participante italophone
		<i>PPF- rôle dans RP</i>	Participant francophone
		<i>StuInt</i>	Etudiant Interprète
Langue parlée par l'interprète			
<i>Lang</i>	<i>CVLanguagespoken</i>	<i>Italian</i>	Italien
		<i>French</i>	Français
		<i>ind</i>	Indéterminé
		<i>mix</i>	Mixte
Silences de l'interprète			
		<i>gapsSI</i>	<i>silence</i>
			Silence
Prise de notes par l'interprète			
		<i>WRSI</i>	<i>wrtng</i>
			Prise de notes
Orientation du regard de l'interprète			
<i>GGazeSI</i>	<i>CVgaze</i>	<i>PPI</i>	Regarde le participant Italien
		<i>PPF</i>	Regarde le participant Français
		<i>notes</i>	Regarde ses notes
		<i>else</i>	Regarde ailleurs
Mouvements de la tête de l'interprète			
<i>GHeadSI</i>	<i>CVhead</i>	<i>nod</i>	Hoche la tête
		<i>shake</i>	Secoue la tête
		<i>tilt</i>	Penche la tête
Expressions faciales de l'interprète			
<i>GFEExSI</i>	<i>CVFEEx</i>	<i>frowning</i>	Fronce les sourcils
		<i>raise</i>	Hausse les sourcils
Changements d'orientation de l'interprète			
<i>GOrientSI</i>	<i>CVorient</i>	<i>orient head</i>	Modifie l'orientation de la tête
		<i>orient chest</i>	Modifie l'orientation du buste
		<i>orient lower back</i>	Modifie l'orientation du bas du dos
Gestes de bras et des mains de l'interprète			
<i>GAHSI</i>	<i>CVarms&hands</i>	<i>autoref</i>	Geste autoréférent
		<i>coverbal</i>	Geste coverbal
		<i>interactif</i>	Geste interactif
		<i>PUOHcov</i>	Geste PUOH coverbal
		<i>PUOHshrug</i>	Geste PUOH & haussement d'épaules
Les actions-séquences de l'interaction			
		<i>start rendition</i>	Début de restitution de l'interprète
		<i>end rendition</i>	Fin de restitution de l'interprète
<i>CA</i>	<i>CVactions</i>	<i>repair1</i>	Séquence de réparation initiée par l'enseignant
		<i>repair2</i>	Séquence de réparation initiée par l'étudiant
		<i>turn management</i>	Séquence de gestion de tour de parole
		<i>rendition/listen</i>	Séquence de restitution ou d'écoute

Les segments ainsi définis sur chaque ligne-acteur portent les informations qui constituent nos données secondaires. Il peut s'agir de transcriptions, comme dans le cas de la parole, ou d'étiquettes, valeurs des variables, telles que nous les avons définies en amont dans le vocabulaire contrôlé.

Outre le fait de poser la structure des transcriptions et annotations, le *template*, une fois conçu, permet de reproduire exactement la même recherche avec d'autres corpus, voire avec des corpus plus importants, ou de travailler en équipe, puisqu'il peut être enregistré et

importé dans n'importe quel fichier ELAN dans le but de servir de structure analytique à d'autres projets de recherche. C'est pour cette raison que dans le *template*, toute la nomenclature est en anglais.

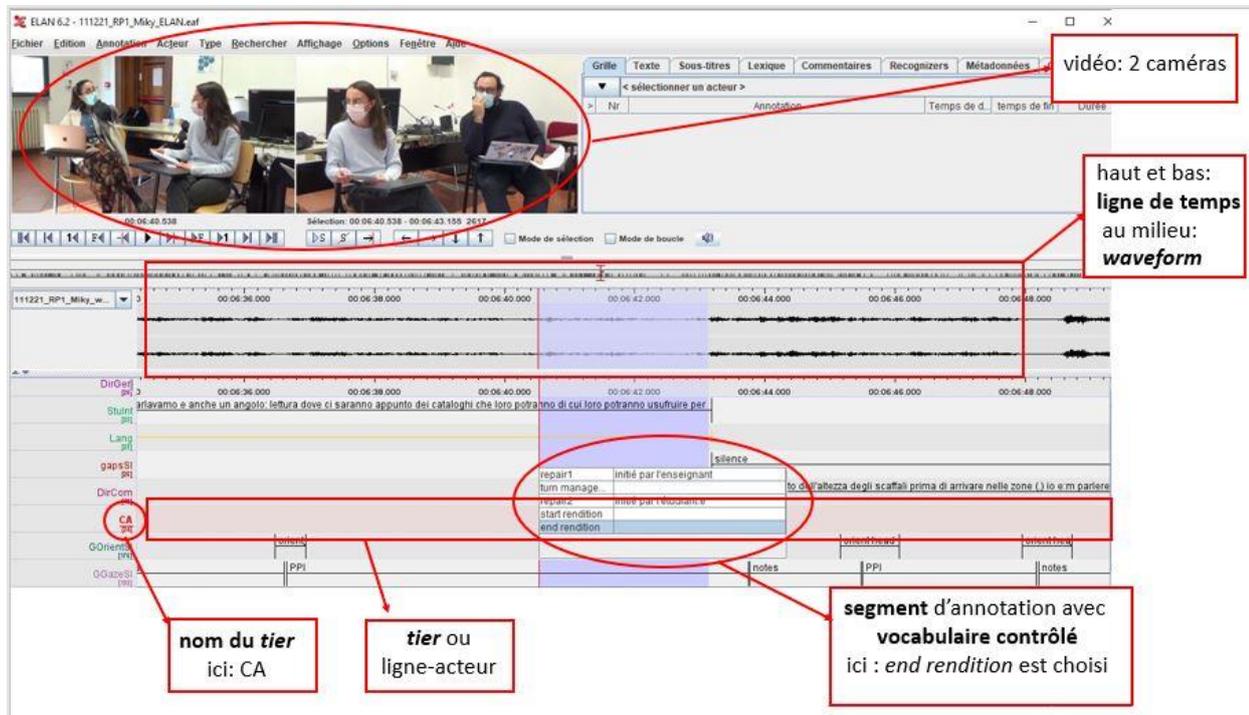


Figure 3.4 - Exemple de capture d'écran permettant de visualiser les données dans ELAN avec les différents éléments : vidéos, ligne du temps, forme d'onde, lignes-acteurs, segments, vocabulaire contrôlé

Les contenus du traitement des données primaires dans ELAN sont de trois natures, et suivent la structure du tableau 3.2 :

- La transcription de la parole de chacun des participants, et les caractéristiques de la parole qui seront abordées du point 3.4.3, au point 3.4.5 ;
- Le codage gestuel de INT, du point 3.4.6 au point 3.4.11 ;
- Les descriptions des moments particuliers de l'interaction ou actions entreprises par les participants au point 3.4.12.

3.2.4.1 Prise de notes par l'interprète

La prise de notes est un geste visible de l'INT. Nous ne la considérons pas, pour autant, comme une action multimodale dans le sens de la multimodalité telle que définie au sous-chapitre 2.3. Mais nous estimons qu'elle est une variable importante dans la description du comportement multimodal des étudiants et c'est pourquoi nous l'avons codée. D'une part,

parce qu'il s'agit d'une action corporelle considérée indispensable à la réussite de l'IMI par la plupart des étudiants ; d'autre part, parce que le fait de prendre des notes a des conséquences directes sur les autres gestes : lorsque les mains tiennent un stylo, elles ne se comportent pas de la même manière que si elles étaient libres. C'est encore plus évident lorsque les mains écrivent. La ligne-acteur nommée *WRSI* (d'après *WritingStudentInterpreter*) comporte les segments de tous les moments où l'étudiant fait le mouvement d'écrire, c'est à dire de prendre des notes. Ces segments portent la valeur *wrtng* (d'après *writing*). Les moments où les étudiants ne prennent pas de notes ne sont pas annotés. Ils sont définis par défaut.

3.2.4.2 Orientation du regard de l'interprète

Cette variable nous permettra de voir comment *StuInt* engage son regard dans l'interaction : est-ce qu'il regarde ses interlocuteurs ? Est-ce qu'il regarde ailleurs ? À quels moments ? Quelles sont les durées des regards ?

Les moyens techniques permettent aujourd'hui de récolter des informations sur l'orientation du regard avec une très grande précision, notamment à l'aide des instruments d'*eye-tracking*. Malgré une précision moins importante avec un codage manuel dans ELAN, nous avons opté pour cette méthode, et cela pour trois raisons. La première est le caractère invasif des outils d'*eye-tracking*, qui risquait, selon nous, de modifier considérablement le comportement des participants pendant les interactions, alors que nous souhaitons étudier tous les gestes, et ne pas nous limiter au regard. Le contexte didactique n'étant pas un contexte expérimental, il convenait de préserver autant que possible le caractère écologique du recueil de données. La deuxième raison est que notre point de vue sur le regard des participants doit correspondre à ce qui est perçu par les autres participants en coprésence, c'est-à-dire à un niveau de précision qui n'a pas lieu d'être supérieur à ce que nous percevons avec nos sens.

La ligne-acteur qui contient les annotations sur l'orientation du regard est nommée *GGazeSI* (d'après *Gesture Gaze StudentInterpreter*). Nous avons défini le menu déroulant CV « regard des étudiants » (*CVGaze*). Il contient les quatre directions vers lesquelles se porte le regard de l'INT : il s'agit des deux interlocuteurs, *PPI* (participante primaire italophone) et *PPF* (participant primaire francophone), des notes (*notes*) et une quatrième valeur qui comprend tout le reste, *else* (ailleurs, sans préciser la direction).

La segmentation suit les changements de direction du regard, tels qu'ils sont visibles sur les enregistrements vidéo : début du segment lorsque le regard est à mi-chemin du changement de direction et fin du segment lorsqu'il commence un changement de direction. Le fait d'avoir deux caméras permet de toujours voir où se dirige le regard. Les quelques brefs moments où les étudiants ferment les yeux, et qui sont plus longs que des simples clignements, sont annotés *else*. Dans l'absolu, le regard est donc toujours orienté quelque part, même si du fait de la segmentation manuelle on peut rencontrer des petits interstices non codés.

3.2.4.3 *Mouvements de la tête de l'interprète*

Les mouvements de la tête en tant que ressources sémiotiques corporelles peuvent avoir plusieurs significations, en fonction du type de mouvement et aussi en fonction du contexte interactionnel, ou du moment auquel ils se produisent. La ligne-acteur nommée *GHeadSI* (d'après *Gesture Head StudentInterpreter*) comporte les segments annotés de cette variable. Nous avons défini dans le menu déroulant CV « mouvements de la tête des étudiants » (*CVhead*), trois valeurs possibles : hocher la tête (*nod*), secouer la tête (*shake*), pencher la tête (*tilt*).

Le début d'un mouvement constitue le début du segment, et l'immobilité en marque la fin. Lors de l'annotation se pose la question de l'amplitude du mouvement. Parfois, le mouvement est si petit que nous pouvons nous demander s'il faut l'annoter. Nous avons décidé que, s'il est visible sur la vidéo et donc pour les participants à l'interaction, il doit être annoté. Parfois il y a des mouvements qui se répètent. Nous avons décidé alors de faire durer le segment jusqu'à une pause dans le mouvement. Par exemple : si l'étudiant hoche la tête à plusieurs reprises sans arrêt, le hochement est annoté en un seul segment « *nod* », d'une durée plus longue qu'un hochement unique. Nous pouvons aussi rencontrer des cas où il semble y avoir un mélange de mouvements, par exemple pencher et secouer. Dans ce cas, c'est le mouvement le plus ample, donc le plus perceptible, qui détermine la valeur du segment.

3.2.4.4 *Expressions faciales de l'interprète*

Les expressions faciales, qu'elles soient ou non destinées aux interlocuteurs, sont visibles et perceptibles par les participants à l'interaction. Comme nous l'avons déjà mentionné, pendant toute la période du recueil de données le port du masque était obligatoire au sein de l'université de Bologne, du fait de la pandémie de COVID 19. Les masques ont

eu pour effet de limiter considérablement la possibilité de voir les expressions faciales, puisqu'ils cachent plus de la moitié de la surface du visage. Nous avons cependant décidé d'annoter ce qui était visible, c'est-à-dire la partie du visage qui se situe au-dessus du nez. Cela concerne plus précisément les mouvements des sourcils. Nous avons donc, sur la ligne-acteur *GFEExSI* (de *Gesture Facial Expression Student Interpreter*), annoté les moments où *StuInt* effectue un mouvement au niveau des sourcils. Nous avons défini dans le menu déroulant CV « expressions faciales » des étudiants (*CVFEx*) deux valeurs possibles : *frowning* (froncer les sourcils) et *raise* (soulever les sourcils, ou écarquiller les yeux). Les segments correspondent au début du mouvement jusqu'à sa fin, qui est marqué par le retour à une position neutre ou sans mouvement.

Les expressions faciales sont très peu fréquentes du fait qu'elles soient limitées à une partie du visage. Par conséquent, nous n'en tiendrons pas compte dans l'analyse descriptive au chapitre 4. En revanche, elles seront exploitées dans la collection d'extraits analysés au chapitre 5.

3.2.4.5 *Mouvements de changements d'orientation de l'interprète*

Les mouvements de changements d'orientation du corps permettent de mettre en exergue les moments où l'étudiant se tourne vers l'un ou l'autre des participants primaires ou vers la tablette¹⁰⁹ en face de lui, où se trouve son bloc-notes, à quels moments de l'interaction, à quelle fréquence, ainsi que la rapidité et l'amplitude du mouvement. De par la position centrale de l'interprète dans l'interaction triadique¹¹⁰, ces mouvements sont pressentis pour donner des indications sur l'adaptation et le positionnement du corps des étudiants dans la gestion de l'interaction, et dans les actions de coordination. L'étude porte sur le point de vue dynamique car nous annotons les moments de changements, c'est-à-dire ceux où l'étudiant fait un mouvement pour s'adapter aux besoins de l'interaction.

Ces annotations se font sur la ligne nommée *GOrientSI* (pour *Gesture Orientation Student Interpreter*). Le choix des valeurs possibles reflète l'amplitude du changement d'orientation, en référence à l'axe vertical du corps, qui est l'axe concerné par la rotation. Il

¹⁰⁹ Il s'agit ici des petites « tablettes » fixées sur les chaises de cours et que les étudiants peuvent rabattre à plat devant eux pour poser leurs ordinateurs ou carnets de notes, et non pas d'un appareil électronique.

¹¹⁰ Voir Figure 3.2 au point 3.1.3.

faut aussi noter que les étudiants sont toujours assis. Si l'étudiant tourne uniquement la tête, c'est la plus petite amplitude ; s'il se tourne en engageant au moins une épaule, l'amplitude est plus grande car c'est aussi le buste qui est engagé, en plus de la tête ; enfin, l'amplitude maximale est l'engagement du bassin, puisqu'il signifie alors un repositionnement de l'étudiant qui engage toute la colonne vertébrale dans le changement de direction. Ainsi, nous avons défini dans le menu déroulant CV « changement d'orientation des étudiants » (CVorient) les trois valeurs suivantes : *orient head* pour le changement d'orientation de la tête, *orient chest* pour le changement d'orientation du buste et *orient lower back* pour le changement d'orientation du bassin. Chaque segment démarre au début visible du mouvement et se termine à l'arrivée du changement d'orientation, marquée par une immobilité.

Certaines questions ont été soulevées pour le codage : parfois, l'étudiant commence le changement d'orientation par la tête, et le bas du corps suit, ce qui signifie que le mouvement va du haut du corps vers le bas. Parfois, c'est l'inverse : il commence avec le bassin et termine avec la tête, avec un mouvement qui va du bas vers le haut. Parfois même, un changement d'orientation du bassin ne remonte pas jusqu'à la tête, et le regard reste sur les notes, sur un des participants primaires, ou *ailleurs*. Le seul critère d'amplitude n'est alors pas justifié. Dans ce cas, et s'il y a une pause perceptible par un moment d'immobilité, nous avons fait le choix d'attribuer la valeur *orient lower back*. Si le buste ou la tête se tournent après la pause, alors nous avons décidé que cela donne lieu à un nouveau segment avec une autre valeur. C'est dans la partie de l'ACM au chapitre 5 que, si le cas se présente dans l'extrait, nous analyserons pourquoi et comment le changement d'orientation se fait en plusieurs étapes, conjointement à la dynamique interactionnelle de ce moment singulier.

3.2.4.6 Gestes des bras et des mains de l'interprète

Nous avons vu que les gestes des bras et des mains constituent un des éléments-clé de la multimodalité du langage et des interactions. Dans notre étude, ils sont considérés au même titre que les autres variables visibles, donc ni plus ni moins importants. L'objectif est de distinguer les gestes qui peuvent être considérés comme des révélateurs de compétences interactionnelles, de ceux qui au contraire traduisent ou révèlent des difficultés et peuvent apporter de la confusion dans la communication. Enfin, le cas échéant, ceux qui ont une autre

fonction. C'est donc la fonction du geste qui nous importe, plus que sa forme¹¹¹. C'est pourquoi la typologie fonctionnelle caractérise principalement nos choix d'annotations.

Ces gestes sont annotés sur la ligne-acteur nommée *GAHSI* (de *Gestures Arms and Hands StudentInterpreter*). Nous avons défini dans le vocabulaire contrôlé *CVarms&hands* cinq valeurs possibles. Pour une typologie gestuelle, c'est un nombre très restreint. Mais ce choix reflète la volonté de garder une relative simplicité et non une dilution des caractéristiques gestuelles. La première valeur est *autoref* (pour auto-référent). Elle correspond à tout geste qui est fait par l'étudiant pour lui-même. C'est-à-dire que ce geste n'est ni adressé à l'interlocuteur, et ne vient pas non plus alimenter l'interaction. Ils correspondent aux gestes « extra-communicatifs » dans la typologie de Cosnier (1982) qui peuvent être *auto centrés*, *ludiques* ou *de confort*, comme se toucher les cheveux, les lunettes ou le masque, et des gestes qui peuvent être coverbaux comme des gestes de battement, mais qui sont très petits. En cas d'hésitation pour le codage, c'est l'orientation du regard que nous avons retenue pour définir notre choix : si le geste est petit mais le regard tourné vers l'interlocuteur, nous considérons qu'il n'est pas auto-référent. Si le regard est ailleurs ou sur les notes, un geste coverbal qui est très petit sera codé *autoref*. Les gestes de manipulation du bloc sont aussi autoréférents : ils ne sont pas adressés aux interlocuteurs. La deuxième valeur possible est *coverbal*. Cette étiquette comprend tous les gestes qui illustrent ou soulignent la parole, et qui s'adressent à l'interlocuteur. Il peut s'agir de gestes iconiques ou métaphoriques, et être, ou non, des gestes de battement. Des simples gestes de battement, s'ils sont adressés à l'interlocuteur, portent aussi l'étiquette *coverbal* car ils ont dans ce cas la fonction de souligner ou d'accentuer une partie du discours. La troisième valeur est *interactif*, et correspond aux gestes qui ont clairement pour fonction de gérer l'interaction¹¹², soit en remplacement d'un contenu verbal, soit en complément. Ils sont donc adressés à l'interlocuteur.

Les deux valeurs suivantes, la quatrième et la cinquième, sont des gestes définis d'après une typologie formelle, dont la forme est « Palm Up Open Hand », PUOH, (Müller, 2004 ; Ferré, 2012 ; Cooperrider et al., 2018). Nous en avons distingué deux catégories (fonctionnelles) différentes : *PUOHcov* (pour PUOH coverbal), qui s'applique à tout geste

¹¹¹ En référence à la section 2.3.1

¹¹² comme les gestes régulateurs ou synchronisateurs dans la typologie de Cosnier (1982)

coverbal ayant la forme PUOH et qui est adressé à l'interlocuteur, donc suffisamment grand et accompagné du regard. Le dernier est *PUOHshrug* (pour PUOH avec haussement d'épaule), une forme particulière, pragmatique, de PUOH. Il est accompagné d'un haussement d'épaule(s) et/ou d'un secouement de tête. Ce geste peut être très petit, mais sa signification est une façon, pour le locuteur, d'insister sur ce qu'il dit tout en se « déresponsabilisant » : soit il exprime un doute, soit une forme d'excuse sur le contenu de son discours. Dans le contexte des IMI, où l'interprète peut avoir différentes positions énonciatives et différentes identités¹¹³, étudiant ou personnage du jeu, nous considérons que ce geste présente un intérêt particulier. Il peut révéler des difficultés de l'étudiant, puisqu'une des significations est l'expression du doute. Il peut aussi indiquer une prise de position particulière de la part de l'interprète quant à la parole rapportée. Par exemple, en tant qu'interprète, il restitue avec une position énonciative d'auteur ou animateur, et en tant qu'étudiant il s'exprime par le geste avec un statut de principal.

La segmentation pour les gestes ne distingue pas les trois phases telles que décrites par McNeill (1992) et qui sont d'abord la préparation, puis le moment où le geste atteint son amplitude maximale (*stroke*) et enfin la phase de relâchement. Un segment gestuel correspond, dans notre étude, aux trois phases réunies. Le début du segment est défini par le début du mouvement. Quant à la fin du segment, il y a plusieurs possibilités : parfois, un geste ne se termine pas avec une phase de relâchement qui ramène le bras ou la main dans une position « neutre » ; dans ce cas, c'est la pause ou l'arrêt du mouvement qui marque la fin du segment. S'il y a une répétition sans pause de plusieurs petits gestes identiques, comme on peut le trouver dans le cas de petits gestes de battement autoréférés, nous considérons un seul segment. La fin du segment est donc soit la fin du mouvement (moment d'arrêt) soit le début d'un geste différent, marquant ainsi le début d'un nouveau segment.

3.2.4.7 Les actions – séquences de l'interaction

Une fois que la parole et les gestes ont été codés, il s'agit d'identifier, dans les jeux de rôle, les séquences spécifiques de l'interactions, afin de : « Porter notre attention sur la problématique du lien entre les pratiques et les actions qu'elles engendrent

¹¹³ Voir section 2.1.3 l'explication de cette notion en référence à Goffman (1981) et Wadensjö (1998) pour les positions énonciatives et la section 2.4.1 pour la notion d'identités dans la pratique des JDR.

effectivement »¹¹⁴ (Schegloff, 1997 : 506) (notre traduction). Nous nous appuyons sur le concept d'action tel que défini en analyse conversationnelle, pour identifier les structures sous-jacentes qui rythment les IMI¹¹⁵, et nous entendons par « pratiques » la manière, visible et audible, dont les actions se manifestent.

Ainsi, nous avons défini une ligne-acteur nommée *CA* (de *Conversation Analysis*). Il permet d'identifier et de coder les moments-clés qui correspondent aux actions-clés qui rythment les IMI telles que nous les avons présentées dans le sous-chapitre 2.2. Les valeurs que nous avons retenues pour définir le vocabulaire contrôlé « actions » (*CVactions*) sont au nombre de cinq. Elles sont celles qui composent les IMI en contexte didactique. D'abord, il y a les tours de parole des participants primaires et les restitutions de l'interprète. Les deux premières valeurs correspondent aux moments de transition en lien avec les tours de restitution ; ceux où l'interprète commence une restitution (*start rendition*) et ceux où il termine une restitution (*end rendition*). Les critères de début et fin de ces séquences sont définis en suivant le critère prosodique du groupe de souffle (Vaissière, 1983, p. 55) : pour *start rendition*, c'est le groupe de souffle qui commence à partir du moment où l'interprète prend la parole pour restituer, et se termine au moment où il marque une micro pause, et où il reprend son souffle. Pour *end rendition*, il s'agit du dernier groupe de souffle, qui se termine lorsque l'interprète marque une pause, avant que l'un des participants primaires ne prenne la parole, et qui est souvent précédée d'une intonation descendante. Il se peut aussi que l'interprète s'arrête parce qu'il est interrompu.

D'autres séquences, correspondant à des actions spécifiques de coordination, sont aussi identifiées et codées parce qu'elles présentent un intérêt particulier dans le déroulement des IMI. Il s'agit des moments d'interactions spontanées, qui sont rares dans les JDR fermés et n'ont lieu que si les PP entreprennent des actions qui ne sont pas prévues dans le script, ou si les étudiants-interprètes prennent l'initiative de la coordination. Il s'agit des séquences de réparation, telles que définies dans la section 2.2.3, et des séquences de gestion de tour de parole initiées par INT¹¹⁶. Pour ce qui est des séquences de réparation, puisque nous nous

¹¹⁴ « Focus attention on the problematicity of the linkage between practices and the actions they effectively produce. » (Schegloff, 1997 : 506).

¹¹⁵ En référence au sous-chapitre 2.2.

¹¹⁶ Voir section 2.2.2.

focalisons sur la dynamique interactionnelle, nous n'avons retenu que les *other-initiated repair*, c'est-à-dire celles qui sont hétéro- initiées, et nous ne tenons pas compte des moments d'auto-corrections. Nous avons ainsi distingué deux valeurs pour les séquences de réparation : *repair1* étant celles initiées par un des participants primaires-enseignants, et *repair2*, initiées par INT. Les séquences de gestion de tour de parole initiées par les étudiants portent l'étiquette *turn management*. Par défaut, tous les autres moments de l'interaction sont les moments de tours des PP et les moments de restitution. Ils ont été annotés avec la fonction dans ELAN « *create annotations from gaps* » sur la ligne CA, avec l'étiquette « *rendition/listen* », restitué/écoute.

Il n'y a pas d'étiquette identifiant l'action de construction de lien (*rapport building*), bien que nous en ayons souligné l'importance dans le chapitre 2.2. En effet, *rapport building* ne correspond pas à des séquences particulières. C'est une action qui se dilue sur plusieurs séquences, en se superposant à d'autres actions. La création de lien décrit plus un « comment », une façon de faire, qu'un « quoi », un acte en particulier.

3.2.5 La fiabilité intra-juge des codages

Afin de vérifier la fiabilité des codages, un double codage a été effectué à six mois d'intervalle. Le test Kappa (K) de Cohen (Landis & Koch, 1977), que nous avons ensuite appliqué avec le logiciel SPSS, permet de calculer le taux de résultats identiques entre le premier et le deuxième codage. Ce taux est corrigé par la proportion d'accords qui serait obtenue par le simple fait du hasard. Il y n'a pas de consensus sur les seuils qui déterminent l'interprétation du Kappa. Le K varie en fonction du nombre de catégories, à savoir moins il y a de catégories, plus le K sera élevé, mais l'interprétation varie surtout selon le domaine de recherche : on sera plus sévère, par exemple, dans la recherche médicale qu'en Sciences Humaines. Nous retenons pour notre étude l'interprétation suivante : entre 0,40 et 0,60 l'accord est faible à modéré ; entre 0,60 et 0,80 il est modéré à fort ; au-dessus de 0,80, l'accord est presque parfait.

Nous avons ainsi testé les variables que nous avons estimées les plus complexes à coder. L'échantillon testé représente un tiers du corpus : pour chaque variable, le double-codage a été effectué sur quatre étudiants, sur une durée d'un tiers du JDR, correspondant au tiers central.

Tableau 3.3- Test K de Cohen

Variable	Valeur Kappa de Cohen	Significativité
GAHSI - gestes des bras et des mains	,551	<,001
GGazeSI - orientation du regard	,972	<,001
GOrientSI - changements d'orientation	,686	<,001
CA – actions/séquences de l'interaction	1000	<,001

Les niveaux d'accords intra-juge pour les variables GGazeSI, GOrientSI et CA, sont élevés ou parfaits. Pour GAHSI, le niveau est modéré, mais significatif. Après examen de la nature des points de désaccord, nous avons noté, d'une part que les gestes dans les catégories qui se confondaient étaient présents en nombre très faible, et d'autre part qu'il s'agissait de gestes conceptuellement trop semblables. Nous avons donc pris la décision de regrouper ces catégories pour l'analyse quantitative descriptive. Le nouveau codage à deux catégories ne garde que les distinctions utiles à nos questions de recherche : (1) les gestes autoréférés, que les étudiants font pour eux-mêmes, et (2) les gestes interactionnels, qui regroupent les valeurs « interactif », « coverbal », « Palm Up Open Hand » et « Palm Up Open Hand *shrug* ». Ces derniers ont tous une valeur interactionnelle, dans la mesure où ils s'adressent aux interlocuteurs, soit comme gestes coverbaux, soit comme gestes interactifs.

Ayant explicité la méthode qui consiste à traiter les données primaires en données secondaires, nous poursuivons dans le sous-chapitre ci-dessous avec l'explicitation de la première méthode d'analyse.

3.3 L'analyse quantitative descriptive

Il s'agit, dans ce sous-chapitre, de présenter « l'approche quantitative » telle que nous l'avons nommée dans le tableau 3.1 en introduction de ce chapitre. Elle a pour objectif de décrire le corpus, ainsi que nous l'avons explicité au point 1 de ce chapitre. Il s'agit d'une description des actions effectuées par un groupe d'étudiants lors des simulations d'interactions médiées par interprète en contexte didactique et de leur comportement multimodal et gestuel, dans le but de quantifier les ressources multimodales pour chaque étudiant, et de voir comment leur utilisation varie en fonction de différentes situations interactionnelles ou d'autres phénomènes observables. Notre objectif est de savoir ce que font réellement les étudiants pendant les simulations, lorsqu'ils jouent le rôle de l'interprète, si et comment les gestes au sens large participent à la coordination de l'interaction.

La méthode employée est l'élaboration de tableaux croisés qui permettent de voir si différentes variables interagissent, et le cas échéant, de quelle manière. Nous utilisons le terme « quantitatif », parce que les données que nous croisons sont, pour chaque variable, des durées et/ou des fréquences. Mais du fait de la taille réduite de notre échantillon et de la nature qualitative de notre étude, il ne s'agit pas d'une étude quantitative au sens statistique du terme. Il n'y a pas de modèle explicatif, ni de généralisations statistiques.

Ainsi, une fois les transcriptions multimodales et les annotations effectuées en phase préliminaire dans ELAN, elles ont été exportées au format .xls. Le logiciel SPSS nous a permis d'agréger les données pour produire des tableaux croisés qui seront présentés et analysés au chapitre 4. La constitution de ces tableaux, en fonction de questions de recherche spécifiques, est donnée ci-dessous.

Le premier tableau croisé, « Répartition des temps de parole, temps d'écoute et prise de notes » permet de savoir si les étudiants passent plus de temps à parler ou à écouter, s'ils prennent des notes, et le cas échéant, dans quelles proportions et à quels moments. Il croise, pour chaque étudiant, les variables¹¹⁷ « écoute de INT » et « prise de notes par INT ».

Le deuxième tableau croisé, « Orientation des regards », apporte des réponses aux questions suivantes : « Vers où s'oriente le regard des étudiants pendant les interactions ? Est-ce que l'orientation varie en fonction des moments de prise de parole et des moments d'écoute ? En fonction des interlocuteurs ? ». Les variables croisées sont, pour chaque étudiant : « orientation du regard », « écoute de INT », et « langue parlée par INT ». Pour cette dernière, nous avons agrégé les valeurs « mixte » et « indéfini », à cause de durées presque négligeables, en une seule valeur « mixte ».

Le troisième tableau croisé, « Mouvements de la tête », montre, pour chaque étudiant, si la quantité et le type de mouvements de tête varient en fonction du fait que les étudiants parlent ou écoutent, et en fonction de la langue parlée : français, italien, ou mixte. Les variables concernées ici sont « mouvements de la tête », « écoute de INT » et « langue parlée par INT ». Pour cette dernière, nous avons agrégé les valeurs « mixte » et « indéfini », à cause de durées presque négligeables, en une seule valeur « mixte ».

¹¹⁷ Se référer, pour les variables et les valeurs associées, à la Figure 3.2 « Articulation des questions de recherche et des variables qui constituent le *template* ».

Dans le quatrième tableau, « Changements d'orientation du corps », nous cherchons à savoir à quels moments spécifiques des interactions¹¹⁸ les étudiants effectuent des changements d'orientation du corps. Est-ce que ces moments varient en fonction de l'amplitude¹¹⁹ du changement d'orientation ? Est-ce que l'amplitude ou la fréquence des changements varient en fonction des moments d'écoute ou de prise de parole ? Les variables concernées sont, pour chaque étudiant : « moments spécifiques de l'interaction », « mouvements de changement d'orientation du corps », et « écoute de INT ».

Enfin, le cinquième tableau croisé, « Gestes des bras et des mains », indique, pour chaque étudiant, la quantité de gestes interactionnels et de gestes autoréférés. Il indique si cette quantité varie en fonction du fait que les étudiants parlent ou écoutent, et en fonction de la langue parlée. Les variables concernées sont : « gestes des bras et des mains », « langues parlées » et « écoute de INT ». De même que dans les deuxième et troisième tableaux, les valeurs « mixte » et « indéfini » sont, dans la variable langue parlée, agrégées en une seule valeur « mixte ». Il en va de même pour la variable « gestes des bras et des mains » : nous avons réduit la distinction à deux valeurs, d'une part les gestes « autoréférés », que l'INT fait pour lui-même et qui n'ont pas de valeur interactionnelle ou communicative, et d'autre part les gestes « interactionnels » qui agrègent toutes les valeurs ayant une signification coverbale et/ou interactive (coverbal, intercatif, PUOHcoverbal et PUOHshrug).

La synthèse de cette analyse descriptive, à la fin du chapitre 4, apporte un premier niveau de réponses, et soulève d'autres questions, plus spécifiques. Celles-ci fondent nos critères pour la constitution d'une collection de dix-huit extraits autour de la problématique de la multimodalité chez les étudiants en situation de simulation d'IMI.

¹¹⁸ En début de restitution, en fin de restitution, pendant une séquence de réparation, pendant une séquence de gestion de tours de parole, ou dans tout autre moment de l'interaction qui n'est pas un moment de transition (*restitue & écoute*).

¹¹⁹ Voir le point 3.2.4.5 : La tête (*head*) étant la plus petite amplitude, puis le buste (*chest*) et le bassin (*lower back*) étant la plus grande amplitude.

3.4 L'analyse conversationnelle multimodale

L'analyse conversationnelle multimodale (ACM)¹²⁰, en tant que méthode d'analyse interactionnelle d'une granularité très fine (Mondada, 2011, 2017), sera adaptée pour révéler les mécanismes interactionnels, en nous focalisant sur les étudiants, et en prenant en compte toute la dimension située et coconstruite des extraits. En outre, l'ACM nous permettra de reprendre et examiner, dans leur contexte singulier de l'interaction, certaines questions soulevées par les résultats descriptifs et d'en approfondir la signification. Nous verrons, à la fin du chapitre 4, section 4.6.3, quelles sont ces questions.

L'objectif, à ce stade de l'étude, est d'analyser de façon précise une collection de simulations d'IMI en contexte didactique avec une focale sur le comportement corporel des étudiants *in situ*. Nous mettrons en lumière si, et comment, les étudiants utilisent la multimodalité comme une ressource pour contribuer au bon déroulement des interactions, ou si leur comportement corporel révèle d'autres aspects. Peut-on identifier, grâce à l'ACM, certains gestes comme des ressources interactionnelles multimodales, alors que d'autres seraient le reflet de processus cognitifs internes aux étudiants qui interfèrent avec leur performance ? D'une certaine façon, il s'agit toujours d'une forme de comparaison. Pour un même phénomène observé, nous verrons comment la situation et le contexte peuvent lui donner une signification différente. Des gestes identiques n'ont pas toujours le même sens ou la même fonction, et il peut s'avérer parfois approprié pour le bon déroulement de l'interaction, et parfois non. Nous cherchons à ce stade à comprendre pourquoi les étudiants font ce qu'ils font, dans diverses situations interactionnelles, et à savoir si l'on peut dégager des exemples utiles et parlants sur un plan didactique. La transcription multimodale permet de saisir avec précision la façon dont la coconstruction de l'interaction se déploie, par la mise en exergue de la séquentialité des actions et des ressources mises en œuvre.

Aussi, pour ce qui est de la transcription de la collection d'extraits en analyse multimodale, ce sont les transcriptions réalisées dans ELAN puis exportées au format texte (.txt) qui servent de base. Elles sont enrichies manuellement pour les transcriptions multimodales. Pour ce faire, nous nous sommes inspirées des conventions de transcription

¹²⁰ En référence à la section 2.3.2.

CORVIS¹²¹ (Mondada, 2018) et accessibles sur le site du projet CORINTE¹²², mais également de la façon dont Davitti (2019) a adapté les conventions de transcription aux IMI¹²³ :

INT —	locuteurs : interprète participants primaires : initiales, en MAJUSCULES, des personnages du jeu de rôle discours transcrit en noir (italien ou français) <i>traduction en français (italique)</i>
int	Initiales en minuscules pour l'auteur de la description gestuelle qui est en gris
(1.4)	durée de pause en secondes
(.)	pause de moins de 0.2 secondes
:	allongement vocalique
°mot°	mot dit à voix basse, à peine audible
[mots]	chevauchement, aligné avec les mots sur la ligne dessous
-	mot tronqué ou amorce
/	intonation montante
\	intonation descendante
bla	symbole pour intervalle gestuel de int
^bla^	symbole pour l'intervalle gestuel du participant francophone
~bla~	symbole pour l'intervalle gestuel de la participante italoophone
#1	numéro de l'image associée placée dans l'énoncé au moment correspondant
(00 :29 :658)	temps de début et de fin de la transcription dans le fichier
(mot)	transcription incertaine

De plus, des captures d'écran enrichissent la transcription multimodale et illustrent l'analyse détaillée. Cela est rendu possible par l'insertion du numéro de l'image à l'emplacement précis dans la transcription, et la présentation de cette image à sa suite. Cette forme enrichie de transcription multimodale permet de combler, dans une production scientifique publiée, l'absence de support vidéo. Les images ne sont pas indispensables, mais

¹²¹ http://icar.cnrs.fr/projets/corvis/convention_mondada.html

¹²² <http://icar.cnrs.fr/corinte/conventions-de-transcription/> et
http://icar.cnrs.fr/documents/convention_transcription_multimodale.pdf.

¹²³ Pour un approfondissement sur la méthode de l'ACM, voir la section 2.3.2.

nous estimons que pour des lecteurs qui seraient peu familiarisés avec la transcription multimodale, l'insertion des images rend la transcription plus accessible et explicite. La dimension séquentielle de la transcription propre à l'ACM permet de mettre en exergue, en plus des simultanés des phénomènes, la façon dont ils se succèdent ou sont entremêlés, faisant ressortir la multimodalité du point de vue de l'organisation séquentielle des interactions.

Les dix-huit extraits de la collection ont des durées qui varient entre onze secondes pour le plus court et une minute et deux secondes pour le plus long. La problématique commune à la collection est la multimodalité chez les étudiants-interprètes dans les simulations d'IMI. Elle est divisée en quatre parties, avec des problématiques spécifiques regroupées autour de quatre axes : (1) la prise de notes, (2) l'orientation du regard, (3) les changements d'orientation du corps et (4) les gestes des bras et des mains.

3.5 Données complémentaires

Ces données viennent compléter les données enregistrées dont il a été question dans les sous-chapitres 3.1 et 3.2, qui sont au cœur de notre étude et forment la base des analyses décrites aux sous-chapitres 3.3 et 3.4. Les données complémentaires sont des informations recueillies sous la forme de questionnaires et d'entretiens d'autoconfrontation. Nous expliquons ci-dessous leur utilité, les cadres théoriques ainsi que les procédures de recueil et de traitement effectués. Les participants concernés sont les mêmes que ceux décrits à la section 3.1.1.

3.5.1 *Les entretiens*

Ainsi, les entretiens ne constituent pas le cœur de nos analyses et de notre étude. Ils ont été conçus et menés avec un double objectif. Le premier est d'avoir des données complémentaires à la transcription et au codage dans ELAN, dans le but d'apporter un point de vue supplémentaire pour l'interprétation des résultats. Il s'agit, pour cela, d'avoir accès aux intentions et préoccupations auto-déclarées des étudiants. Le deuxième objectif est de donner l'occasion aux participants de bénéficier d'une démarche autoréflexive, en contrepartie de leur participation au projet. Il s'agit d'une posture éthique vis-à-vis des participants à l'étude, valorisant une forme de retour (Mondada, 2005). Cependant, les effets de cette démarche réflexive n'ont pas été mesurés et la démarche elle-même n'est pas, en

tant que telle, l'objet de cette recherche. En outre, cela constituerait un projet de recherche en soi. Nous n'aborderons donc pas les entretiens sous cet angle-là.

3.5.1.1 *Cadre théorique des entretiens*

Dans la théorie de la cognition incarnée et située (Barsalou, 2008), les processus cognitifs à l'œuvre dans les apprentissages, et en particulier dans le cadre de simulations, font appel à des expériences sensori-motrices et multimodales. Lorsque les apprenants se retrouvent dans une situation où les compétences ainsi acquises sont sollicitées, leur mémoire fait appel à ces représentations sensori-motrices en lien avec une analyse réflexive. Dans cette optique, le vécu de l'apprenant est une clé dans ses processus d'apprentissage, et sa mémoire analytique peut être activée par le rappel d'une situation vécue passée.

Dieumegard et al. (2021), se basant sur une approche phénoménologique, parlent également d'expérience vécue, *lived experience*, comme d'une unité d'analyse qui, si elle est réactivée et verbalisée, peut donner accès à la dimension cognitive individuelle, non manifestée, et cependant mise en jeu dans des processus d'apprentissage socialement situés. Cette dimension cognitive n'est pas non plus, selon eux, déconnectée des dimensions émotionnelle, motrice, motivationnelle, spirituelle, ... Les entretiens d'autoconfrontation constituent, selon eux, une manière d'accéder à l'expérience vécue. En ce sens, ils sont conçus pour permettre une « remise en situation par les traces de leur activité » (Theureau, 2010, p.10), grâce à la visualisation des enregistrements vidéo. L'intervieweur incite le sujet à verbaliser son expérience vécue de l'intérieur : « The prompting focuses on the expression of the experience by inviting the subject to say what s/he was doing, thinking, concerned about, taking into account and perceiving or feeling at each moment. »¹²⁴ (Dieumegard et al., 2021, p.4). La façon dont l'entretien est réalisé, ainsi que le rôle de l'intervieweur, ont leur importance et participent de la validité méthodologique de l'entretien. Ainsi, cinq points sont à respecter : (1) limiter le laps de temps au minimum entre les enregistrements et les entretiens ; (2) éviter au maximum toute source d'anxiété pour le sujet et (3) toute possible perception de jugement ; (4) lui laisser la possibilité de produire des réponses peu

¹²⁴ « L'incitation est orientée vers l'expression de l'expérience en invitant le sujet à dire ce qu'il faisait, pensait, ce qui le préoccupait, ce qu'il prenait en compte, percevait ou ressentait à chaque moment » (notre traduction)

structurées ; (5) éviter des situations où le sujet resterait dans une posture trop explicative, ce qui le déconnecterait de la dimension incarnée, ressentie. (p.4)

Du point de vue de la théorie du cours d'action (Theureau, 2006 : 42) « l'activité humaine est accompagnée à tout instant d'une conscience préreflexive ». Theureau définit cette notion à partir de la théorie de l'énaction (Varela, 1989) qu'il a enrichie, dans le but de prendre en compte de façon plus explicite les rôles, dans l'activité humaine, de la dimension temporelle complexe, de la technique, et de la culture (Theureau, 2010, pp.3-4). La conscience préreflexive décrit une organisation interne, basée sur une forme de capacité d'anticipation qui se serait construite sur l'expérience passée et en interaction avec un environnement extérieur, non stable. Elle est l'hypothèse d'une activité cognitive interne, non visible dans les données d'observation, mais qui détermine les prises de décision et le comportement d'un acteur. Ainsi, pour Theureau, l'entretien d'autoconfrontation, en tant que « remise en situation dynamique à partir de traces du comportement de l'acteur » (p.5) devrait favoriser l'expression de cette conscience préreflexive et permettre de saisir son lien, le cas échéant, avec les comportements des acteurs et leurs prises de décisions dans des situations d'activités sociales ou collectives. C'est précisément dans ce sens que nous abordons les entretiens et que nous orientons leur analyse.

Notre objectif principal est d'avoir accès aux processus internes des étudiants interprètes en situation d'apprentissage, dans la mesure où ceux-ci dépendent de leurs interactions avec l'environnement. Ces dernières constituent la partie visible et analysable de l'activité, la conscience préreflexive permettant, quant à elle, d'accéder à l'expérience vécue, invisible. Nous avons adapté les cadres théoriques explicités ci-dessus à la réalité de la situation académique avec ses contraintes, entre autres liées aux restrictions sanitaires, et à notre étude, en fonction de nos objectifs. Nous avons eu une attention particulière au respect des points 2 à 5 évoqués par Dieumegard, ci-dessus. De plus, nous avons limité les questions de l'intervieweuse, dans la mesure où, dans le cas de questions trop précises et orientées, elles risquaient de guider les interviewés vers des réponses préconçues. Dans notre cas, l'intervieweuse intervient certes, mais pour inciter l'expression d'une analyse spontanée, et inviter l'interviewé à revivre l'extrait du JDR et à faire une verbalisation de son vécu. Elle ne demande pas à l'interviewé de se rappeler, le lien avec le passé étant fait par le visionnage de la vidéo. Elle lui demande, par contre, de dire ce qui lui vient spontanément, quel que soit le sujet ou le degré de précision de sa réponse, puisque chaque

élément, qu'il soit présent ou absent, nous informe. L'intervieweuse n'attend rien. La posture réflexive porte donc, dans notre étude, sur la totalité du, ou des, JDR visionnés par l'étudiant. Il nous importe d'avoir accès à ce qui guide le regard critique de l'étudiant lui-même, et à ses critères de prise de décision. Ainsi, c'est à la fois pour la nature de ses commentaires mais également pour la sélection des passages sur lesquels il souhaite s'exprimer que nous souhaitons laisser l'interviewé libre de définir ce qui lui semble important, de son point de vue singulier.

3.5.1.2 La réalisation des entretiens

Pour des raisons pratiques, les entretiens ont eu lieu au tout début du deuxième semestre de l'année académique 2021-2022, c'est à dire deux mois après la fin des sessions de JDR. D'une part nous tenions à ce qu'ils aient lieu après les évaluations du module, afin d'éviter le biais que la perspective de l'évaluation peut apporter dans les entretiens, et le risque que les étudiants ne produisent pas d'autoréflexion spontanée. Mais les entretiens devaient aussi avoir lieu avant la reprise des cours, sinon, à cause d'emplois du temps très chargés, les étudiants n'auraient pas pu se rendre disponibles pour les rendez-vous individuels. Un report à la fin de l'année académique aurait présenté un délai trop important entre les JDR et les entretiens. Nous avons donc une seule fenêtre temporelle possible, à savoir les deux dernières semaines de février 2022.

Les entretiens ont été réalisés sous la forme de rencontres individuelles programmées, dans des salles de cours du campus. Les restrictions sanitaires imposaient une distance de 1,50m entre la chercheuse et l'étudiant, et le port du masque. La durée prévue des entretiens était d'1h30 maximum par entretien, divisée en trois temps de 30 minutes environ.

- Le premier était un temps personnel pour l'étudiant où il a pu visionner (toutes) les vidéos de ses JDR. La chercheuse était présente dans un coin de la salle pour intervenir en cas de problème technique, mais il n'y avait pas d'interaction entre eux. L'étudiant pouvait prendre des notes en vue de l'entretien semi-dirigé qui allait suivre. Il avait aussi la possibilité d'arrêter la vidéo et de rejouer certains passages s'il le souhaitait.

- Le deuxième temps a été filmé et enregistré¹²⁵. Il s'agit de l'entretien semi-dirigé d'autoconfrontation à proprement parler, qui sera exploité dans le but de compléter, dans le chapitre 5, l'interprétation de l'ACM des extraits sélectionnés. La chercheuse devient l'intervieweuse et se rapproche, physiquement, de l'étudiant. Celui-ci est invité à s'exprimer en français ou en italien, ou en alternant les langues, le but étant qu'il se sente à l'aise. La première question était une question ouverte : « Quelles sont vos remarques ou réflexions spontanées en voyant ces vidéos ? Ici, vous pouvez exprimer tout ce qui vous passe par la tête, il n'y a aucun enjeu ». À ce stade, il n'y a eu aucune interaction ni dialogue entre l'intervieweuse et l'étudiant. En fonction de ses premiers commentaires et de son analyse, si certains points n'avaient pas été abordés, d'autres questions pouvaient être posées parmi les suivantes ; « Est-ce que vous avez quelque chose à dire à propos de la prise de notes ? » ; « Que pensez-vous de la disposition spatiale pendant les JDR ? Avez-vous quelque chose à dire à ce propos ? » ; « Globalement, est ce que vous diriez que vous êtes plutôt à l'aise, ou pas trop, avec la gestion de votre corps et votre comportement corporel pendant les JDR ? »
- Le troisième temps consistait en un *feedback* de la part de la chercheuse et un échange avec l'étudiant. Ce temps a également été filmé et enregistré. La chercheuse a, en amont, préparé des extraits illustrant des points singuliers pour chaque étudiant, en termes de qualités, de difficultés pressenties ou de points d'interrogation. Pendant ce *feedback*, nous sommes également revenus sur des éléments qui avaient été soulevés par l'étudiant lui-même au cours de l'entretien semi-dirigé avec, cette fois, un dialogue ou un approfondissement. Comme nous l'avons déjà mentionné, cette troisième partie des entretiens n'est pas exploitée dans cette étude, mais pourra faire l'objet d'une étude postérieurement.

3.5.1.3 L'exploitation des entretiens

Une première écoute a permis la sélection et le découpage des enregistrements audios et vidéo. Il s'agit de onze entretiens, un par étudiant, d'une durée entre sept et dix-huit

¹²⁵ Caméra vidéo Sony – HDR-CX405 & enregistreur Tascam – DR05.

minutes, avec une durée totale de deux heures et douze minutes¹²⁶. Tous les entretiens ont ensuite été transcrits. Ces transcriptions ont enfin fait l'objet, pour chaque étudiant, d'une analyse thématique. Celle-ci a été effectuée suite à la première étude descriptive quantitative qui a permis de dégager les dimensions problématisées et retenues pour la constitution de la collection d'extraits pour l'ACM. Ces thèmes sont, en l'occurrence : (1) la prise de notes, (2) l'orientation du regard, (3) les changements d'orientation du corps, et (4) les gestes des bras et des mains.

Dans un souci de fidélité, les transcriptions contiennent les erreurs ou maladresses de langage et de formulation telles qu'elles ont effectivement eues lieu. Le contenu de ces entretiens servira, dans certains cas, de complément à l'interprétation de l'ACM au chapitre 5, afin de pointer la cohérence, ou non, de la prise de décision de certaines actions qui ont été problématisées et analysées. Par ailleurs, les entretiens permettent une triangulation pour l'interprétation des résultats dans la discussion au chapitre 6. Nous nous référons ainsi à « l'intérêt de combiner l'étude des manifestations observables ou des traces de l'activité, avec des verbalisations provoquées sur cette dernière » (Mouchet et al., 2011 :85).

3.5.2 *Les questionnaires*

Les questionnaires répondent à deux besoins. Le premier est de dresser un portrait des participants, aussi bien au niveau socio-démographique que pour ce qui concerne leur biographie langagière (Molinié, 2006) et leur parcours de formation.

La biographie langagière est un terme qui décrit une pratique courante en didactique des langues et qui vient d'une approche sociolinguistique du plurilinguisme. Elle permet de situer l'identité d'un individu à l'aune des effets interconnectés de son chemin de vie (biographie) et de son développement (pluri)linguistique (Thamin et Simon, 2009). Dans la mesure où nous avons affaire à des étudiants qui se destinent à une carrière ayant pour socle le plurilinguisme, la biographie langagière est un élément important de l'identité des participants, en ce qui concerne le lien qu'ils ont avec les différentes langues-cultures. Elle donne des éléments pour connaître leur rapport aux langues française et italienne, et quelles places celles-ci occupent dans leur vécu. Le deuxième point consiste à sonder leurs points

¹²⁶ Les onze dossiers ont été sauvegardés sur le cloud de l'Université de Bologne, sur le cloud de l'UGA et sur un disque dur externe.

de vue sur le rôle de la multimodalité et du corps situé, dans l'exercice de la fonction d'interprète de dialogue, et de savoir quelles sont les représentations et les critères qui pourraient sous-tendre leurs actions et attitudes corporelles pendant les JDR.

Les onze étudiants ont été invités à répondre à deux questionnaires, et tous y ont répondu. Le premier a été soumis au début des sessions de JDR, avant le début des enregistrements, et le deuxième une fois que le module complet « *Teoria e Prassi dell'Interpretazione Dialogica Specializzata* », visé à la section 3.1.1, était terminé et évalué, et les entretiens d'autoconfrontation réalisés. Les deux questionnaires étaient accessibles en ligne, dans Forms, sur la plateforme sécurisée Microsoft de l'Université. Ils ne devaient pas être anonymes, puisqu'ils viennent compléter les données autoréflexives recueillies lors des entretiens d'autoconfrontation. Il s'agit pour nous de pouvoir rapprocher les informations recueillies dans la phase des entretiens et dans les questionnaires avec les résultats des analyses descriptives et l'ACM. En outre, les étudiants avaient accès directement aux questionnaires en ligne, avec leurs identifiants Unibo. Enfin, vu le niveau expert en langue française des étudiants, il a été décidé de rédiger les questionnaires en français.

Le premier questionnaire, intitulé « La pratique de l'interprétation de dialogue », comporte une majorité de questions fermées et trois questions ouvertes sur les dimensions suivantes :

- caractéristiques socio-démographiques des participants (3 items) ;
- parcours d'études (5 items) ;
- expérience en tant qu'interprète (1 item) ;
- biographie langagière : langue(s) maternelle(s), langues parlées, niveaux, exposition aux langues, en particulier concernant le français et l'italien qui sont les langues concernées par les JDR (9 items) ;
- représentations et ressentis concernant le rôle et la place du langage corporel et gestuel dans le cadre de leur pratique en tant qu'interprète de dialogue (3 items) ;
- motivation pour avoir choisi la formation d'interprète (1 item).

Les réponses aux dix-huit premières questions ont servi à rédiger le point 3.1.1, à savoir à identifier, du point de vue démographique et langagier, notre échantillon. Les réponses aux trois items suivants nous ont permis d'accéder à leur opinion concernant le rôle et la place du langage corporel et gestuel dans le cadre de l'exercice de l'interprétation de

dialogue. Ici, le défi était de ne pas influencer les participants dans leur comportement lors des futurs JDR, ce qui explique la raison pour laquelle il y avait si peu d'items. Le dernier item est une question ouverte générale, posée dans le but de ne pas biaiser, par une spécification et une focalisation trop importantes sur notre sujet d'étude, le comportement des participants.

Le deuxième questionnaire s'intitule « La pratique de l'interprétation de dialogue - conclusion ». Son objectif est de savoir si leurs représentations et ressentis concernant le rôle et la place du langage corporel et gestuel avaient changé après le module de pratique en ID (jeux de rôle) et les entretiens d'autoconfrontation. Il ne comporte que quatre items : les trois questions identiques à celles du premier questionnaire, et une question ouverte. Les résultats de ces trois items identiques dans les deux questionnaires n'apportant pas de nouveaux éléments pertinents pour nos questions de recherche, il n'en sera pas question dans les résultats.

4 Que font les étudiants pendant les simulations d'interactions médiées par interprète ?

Dans ce chapitre, nous allons procéder à l'analyse quantitative descriptive des données, afin de répondre aux questions spécifiques énoncées précédemment. Celles-ci concernent les cinq dimensions¹²⁷ qui synthétisent les actions effectuées par les étudiants-interprètes. Un tableau croisé par dimension donne, pour chaque étudiant, les fréquences ou durées cumulées des variables concernées parmi les suivantes : langue parlée par INT, écoute de INT, orientation du regard, mouvements de la tête, mouvements de changement d'orientation du corps, gestes des bras et des mains, prise de notes par INT et moments spécifiques de l'interaction.

4.1 Temps de parole - temps d'écoute¹²⁸ et prise de notes

Le premier tableau permet de croiser les durées, pour chaque étudiant, des temps de parole, temps de silence, et prises de notes. Il est divisé en deux parties : durée de silence (*Écoute*) à gauche, et durée de parole (*Parle*) à droite, avec, pour chaque partie, les durées sans prise de notes et avec. Les durées sont exprimées en minutes, avec une ligne par étudiant, et les durées moyennes sur la ligne du bas. La durée totale du JDR pour chaque étudiant est indiquée dans la dernière colonne. Chez les deux premières étudiantes, il s'agit d'un cumul de deux jeux de rôle, alors que pour tous les autres il y en a un seul.

Tableau 4.1 « Répartition des temps de parole, temps d'écoute et prise de notes » - Durées (arrondies) en minutes de prise de parole, écoute, et prise de notes par étudiant - * durées cumulées de deux jeux de rôle

¹²⁷ (1) Temps de parole, temps de silence et prise de notes ; (2) orientation des regards ; (3) mouvements de la tête ; (4) changements d'orientation du corps ; (5) gestes des bras et des mains.

¹²⁸ Les pauses dans les tours des locuteurs qui sont des marqueurs prosodiques et n'excèdent pas 0.5 secondes ne sont pas considérées comme des temps de silence ou d'écoute. Les temps comptabilisés ici en temps d'écoute sont les temps de silence de l'interprète. Ils correspondent aux séquences qui ont été annotées automatiquement par ELAN comme les « séquences entre deux tours » (*gaps*) dans la transcription du discours de l'étudiant-interprète.

	Écoute		Parle		Total
	Sans prise de notes	Prise de notes	Sans prise de notes	Prise de notes	
Ines*	5,2	8,5	9,1	0,2	23,0
Mafa*	5,9	5,2	9,3	0,2	20,6
Isa	2,7	1,3	2,8	0,0	6,8
Ingrid	1,9	2,3	3,8	0,0	8,0
Irina	3,4	2,5	4,3	0,0	10,2
Isis	2,0	2,5	3,3	0,2	8,0
Ivo	2,6	2,0	4,9	0,0	9,4
Marty	3,9	0,6	3,3	0,0	7,8
Miky	4,5	3,5	4,5	0,0	12,5
Mu	4,3	2,7	4,8	0,3	12,3
Moyenne	3,6	3,1	5,0	0	11,8

Ce tableau montre que lors des jeux de rôle en contexte didactique, tous les interprètes, sauf un, passent davantage de temps à écouter, plutôt qu'à parler. Chez un seul étudiant, Ivo, la durée de parole (4,9 min) est supérieure à la durée d'écoute (4,6 min), mais la différence (0,3 min) est presque négligeable.

Nous pouvons également constater un temps de prise de notes important (durée moyenne 3 /11,8 minutes), alors qu'il s'agit d'un cours de pratique d'interprétation de dialogue, dans lequel on s'attendrait à une consécutive brève, sans prise de notes¹²⁹. Les interprètes ne parlent pas quand ils prennent des notes, ce qui signifie qu'ils prennent des notes pendant les tours initiaux des participants primaires.

Sept étudiants (Isa, Ingrid, Ivo, Mafa, Marty, Miky et Mu) privilégient cependant l'écoute sans prise de notes, dans des proportions variables. Chez Isa et Marty, la durée de prise de notes est proportionnellement la plus courte, plus de deux fois inférieure à la durée du temps de parole. Trois étudiantes (Ines, Ingrid et Isis) privilégient l'écoute avec prise de notes.

Nous voyons aussi que quatre étudiantes (Ines, Isis, Mafa et Mu) prennent des notes en parlant, pour des durées négligeables, et cela nous interroge. Une vérification dans les données primaires permet de constater qu'il s'agit des moments elles cochent, une fois qu'elles les ont restitués, les points qu'elles avaient notés pendant les tours initiaux.

¹²⁹ Voir le sous-chapitre 2.1 précédemment.

Cette première analyse synthétique confirme l'importance quantitative, en termes de durées, de la part de l'écoute dans l'activité de l'interprète. C'est un aspect important, qui peut être caché par l'importance accordée à la restitution et à la production, pendant la formation. Ce temps d'écoute n'est pas un temps passif. Dans les tableaux croisés ci-dessous, nous verrons donc si les étudiants ont recours aux ressources sémiotiques corporelles pour signifier leur écoute active ou pour nourrir la dynamique interactionnelle, et si oui, lesquelles et dans quelle mesure.

4.2 Orientation des regards

Le prochain tableau indique, de gauche à droite : d'abord la distribution, pour chaque étudiant, de la durée cumulée de l'orientation du regard : *P. francophone* (vers le participant primaire francophone), *P. italoophone* (vers la participante primaire italoophone), *ailleurs* et *notes*. Cette distribution est croisée, dans les colonnes suivantes, avec les variables *Parle*, et *Écoute* (pour les silences de l'étudiant), en précisant la langue parlée : *français*, *italien*, ou *mixte*. Enfin, la colonne de droite indique la durée totale de l'interaction.

Tableau 4.2 « Orientation des regards » - Durées (arrondies) en minutes de l'orientation du regard en fonction des langues parlées et du temps d'écoute - * durées cumulées de deux *jeux de rôle*

Regard	Parle			Écoute	Total	
	Français	Italien	Mixe			
Ines*	P. francophone	2,6	-	-	5,4	8,0
	P. italophone	-	2,1	0,6	3,1	5,8
	Ailleurs	0,4	0,2	-	0,2	0,8
	Notes	1,6	1,4	0,4	4,5	7,9
	Total	4,6	3,7	1,0	13,2	22,5
Mafa*	P. francophone	0,9	-	-	1,3	2,2
	P. italophone	-	0,6	-	1,7	2,3
	Ailleurs	3,5	0,7	0,2	1,6	6,0
	Notes	1,9	1,5	0,4	6,4	10,2
	Total	6,3	2,8	0,6	11,0	20,7
Ingrid	P. francophone	0,6	-	-	0,5	1,1
	P. italophone	-	0,6	-	0,7	1,3
	Ailleurs	-	0,1	-	-	0,1
	Notes	1,3	1,3	-	3,0	5,6
	Total	1,9	2,0	0,0	4,2	8,1
Irina	P. francophone	0,5	0,1	-	1,3	1,9
	P. italophone	-	0,9	-	0,5	1,4
	Ailleurs	0,3	0,5	-	0,4	1,2
	Notes	0,4	1,4	0,1	3,6	5,5
	Total	1,2	2,9	0,1	5,8	10,0
Isa	P. francophone	1,0	-	-	1,1	2,1
	P. italophone	-	0,9	-	1,2	2,1
	Ailleurs	0,2	0,1	-	0,2	0,5
	Notes	0,2	0,5	-	1,6	2,3
	Total	1,4	1,5	0,0	4,1	7,0
Isis	P. francophone	0,5	-	-	0,6	1,1
	P. italophone	-	0,3	-	0,4	0,7
	Ailleurs	0,1	0,1	0,1	0,2	0,5
	Notes	0,4	2,0	-	3,3	5,7
	Total	1,0	2,4	0,1	4,5	8,0
Ivo	P. francophone	1,4	-	0,1	0,8	2,3
	P. italophone	-	0,6	-	0,5	1,1
	Ailleurs	0,6	0,5	-	0,6	1,7
	Notes	1,2	0,5	-	2,7	4,4
	Total	3,2	1,6	0,1	4,6	9,5
Marty	P. francophone	1,7	-	-	1,6	3,3
	P. italophone	-	1,3	-	1,6	2,9
	Ailleurs	-	-	-	0,2	0,2
	Notes	0,1	0,3	-	1,1	1,5
	Total	1,8	1,6	0,0	4,5	7,9
Miky	P. francophone	0,7	-	-	2,1	2,8
	P. italophone	-	0,8	-	0,8	1,6
	Ailleurs	0,1	0,1	-	-	0,2
	Notes	1,4	1,3	-	5,1	7,8
	Total	2,2	2,2	0,0	8,0	12,4
Mu	P. francophone	1,2	-	0,1	1,9	3,2
	P. italophone	-	0,9	-	1,1	2,0
	Ailleurs	0,1	-	-	0,1	0,2
	Notes	1,7	1,0	0,1	4,1	6,9
	Total	3,0	1,9	0,2	7,2	12,3

4.2.1 Distribution du temps de parole en fonction des langues

Nous constatons d'abord que la distribution du temps de parole entre les langues, italien et français, varie en fonction des étudiants, donc des jeux de rôle. Les durées en français sont équivalentes aux durées en italien chez quatre étudiantes (Ingrid, Isa, Marty, Miky). Le temps de parole est plus long en français chez quatre étudiants (Ines, Mafa, Ivo, Mu), et il est plus long en italien chez deux étudiantes (Irina et Isis).

Même si ces différences peuvent paraître surprenantes au premier abord, il y a plusieurs raisons qui peuvent les expliquer. La durée du temps de parole, pendant les jeux de rôle, dépend du scénario. Celui-ci présente rarement des tours de parole avec des durées égales entre les deux participants primaires. Si, cependant, les durées sont équivalentes dans les tours à traduire, il se peut aussi qu'il n'y ait pas une absolue symétrie entre ces tours et leur restitution dans tous les jeux de rôle, et cela dans plusieurs cas de figure :

- s'il y a des séquences de coordination et de négociation de sens ;
- si les restitutions sont plus rapides que les tours à traduire ;
- si les restitutions sont plus longues que les tours à traduire.

4.2.2 *Regard vers les notes*

Nous observons des durées importantes de regard sur les notes chez tous les étudiants. Chez sept étudiants sur dix (Mafa, Ingrid, Irina, Isis, Ivo, Miky, Mu), cette durée est même largement supérieure au temps cumulé de regard vers les deux interlocuteurs.

Notons aussi que tous les étudiants regardent leurs notes le plus longtemps quand ils écoutent. Cela correspond aux moments où ils prennent des notes pendant les tours initiaux. Pendant les restitutions (*Parle*), ils regardent aussi leurs notes, mais moins souvent. Ils le font pour s'aider, en lisant ou en vérifiant leurs notes, mais ils regardent aussi leurs interlocuteurs.

4.2.3 *Regard vers les interlocuteurs*

La durée du regard vers les interlocuteurs est inférieure à la durée du regard vers les notes, sauf chez deux étudiantes, Ines et Marty. Chez Isa, ces durées sont, pour ainsi dire égales. La durée du regard vers les interlocuteurs varie à la fois en fonction de leur posture (locuteur vs. auditeur) et en fonction de l'interlocuteur auquel ils s'adressent (francophone ou italoophone).

Cinq étudiantes sur dix (Ines, Mafa, Isa, Isis, Mu) passent davantage de temps à regarder leur interlocuteur quand elles l'écoutent que quand elles lui parlent, que ce soit avec l'interlocuteur francophone ou l'interlocutrice italophone. Cela peut signifier :

- que dans ces jeux de rôle, les restitutions des interprètes ont été plus brèves que les tours à traduire ;
- que les interprètes ont beaucoup lu leurs notes pendant les restitutions, ou regardé *ailleurs* (Mafa, Isis, Mu).

Miky et Irina ont le regard tourné vers l'interlocuteur francophone plus longtemps lorsqu'elles l'écoutent que lorsqu'elles lui parlent. Pour Miky, la durée du regard vers l'interlocutrice italienne lorsqu'elle l'écoute est égale à la durée lorsqu'elle lui parle. Les durées de temps de parole sont identiques en français et en italien (2,2 minutes). Pour Irina, la durée du regard vers l'interlocutrice italienne est supérieure lorsqu'elle parle que lorsqu'elle écoute. Mais la durée totale de parole en italien (2,9 minutes) est aussi largement plus longue qu'en français (1,2). En d'autres termes, cette indication ne nous informe pas sur l'utilisation du regard, mais sur les temps de parole dans les deux langues. Pour Ingrid, la durée des regards vers ses interlocuteurs, francophone et italophone, est identique quand elle parle, et nous notons que son temps de parole en italien est quasiment égal au temps de parole en français. Les durées de regard pendant l'écoute montrent des petites différences, presque négligeables.

Chez Ivo, les durées de regard vers les deux interlocuteurs sont supérieures lorsqu'il parle. C'est particulièrement notable avec l'interlocuteur francophone, mais son temps de parole est aussi deux fois plus long en français. Cela pourrait indiquer que ses restitutions sont plus longues, particulièrement de l'italien vers le français. Une autre hypothèse est qu'avec l'interlocuteur francophone, Ivo aurait recours à davantage de moments de coordination, comme des demandes d'éclaircissements, puisque le regard n'est pas sur ses notes, ce qui signale plutôt une parole spontanée.

Enfin chez Marty, les durées de regard vers les deux interlocuteurs sont identiques pendant les temps d'écoute. C'est pour les temps de parole qu'il y a des différences : elle regarde davantage l'interlocuteur francophone lorsqu'elle s'adresse à lui qu'elle ne le fait avec l'interlocutrice italophone. Et, même si, comparée aux autres étudiants, elle regarde très

peu ses notes en parlant, elle le fait davantage lorsqu'elle parle italien que français. Elle ne regarde jamais *ailleurs*.

Notons aussi que presque tous les étudiants, lorsqu'ils parlent, regardent soit leur interlocuteur, soit *ailleurs*, soit leurs *notes*, mais jamais l'interlocuteur de l'autre langue. Seule Irina présente cette apparente incohérence de regarder, pendant 0,1 minutes, l'interlocuteur francophone alors qu'elle parle italien. Cela semble incohérent, c'est pourquoi nous irons vérifier dans les données primaires à quoi cela est dû.

4.2.4 Regard *ailleurs*

Le regard *ailleurs* est beaucoup plus rare, même si tous les étudiants le font. Les durées, pour *ailleurs*, sont inférieures aux regards vers les *notes* ou vers les *interlocuteurs*, sauf chez deux étudiants. Dans le cadre des jeux de rôle, cette orientation du regard signifie une activité cognitive particulièrement intense.

Chez certaines étudiantes (Ingrid, Mu, Miky, Marty), le regard *ailleurs* concerne des durées presque négligeables. Trois étudiantes (Isis, Isa et Ines) regardent un peu plus souvent *ailleurs*, lorsqu'elles ne parlent pas et /ou lorsqu'elles parlent français (Isa et Ines). Chez Irina et Ivo, le regard *ailleurs* est plus fréquent, quelle que soit la langue (Ivo) et particulièrement lorsqu'elle parle italien (Irina).

Chez Mafa, la durée du regard *ailleurs* est la plus importante, plus longue que la durée cumulée du regard vers les deux interlocuteurs. Elle regarde le plus longtemps *ailleurs* lorsqu'elle parle français ou lorsqu'elle ne parle pas, ce qui peut indiquer soit des moments où elle se trouve en difficulté au point de suspendre son tour, soit des moments où elle regarde *ailleurs* lorsqu'elle écoute l'interlocuteur.

4.3 Mouvements de la tête

Le tableau 4.3 indique, de gauche à droite, les valeurs possibles, pour chaque étudiant, relatives aux mouvements de la tête : *hoche*, *secoue*, *penche*, ou *aucun* (pas de mouvement). Viennent ensuite les colonnes, avec, dans la première à gauche, le nombre total d'occurrences (*Fréquence*) pour chaque mouvement. Nous voyons ensuite comment ces fréquences sont réparties en durées, entre les mouvements qui sont effectués pendant la prise de parole (*Parle*), avec les valeurs possibles *Français*, *Italien*, et *Mixte*, pour les segments

durant lesquels il y a un *code-switching*¹³⁰ ou une réponse minimale comme « mhm » ou « ok ». L'avant-dernière colonne (*Écoute*) montre les durées des mouvements effectués pendant l'écoute de l'étudiant. Enfin, dans la colonne de droite, on trouve la durée totale de l'interaction.

¹³⁰ Passage d'une langue à l'autre dans la même séquence d'annotation du discours.

Tableau 4.3 « Mouvements de la tête » - Durées arrondies en minutes (et fréquence) des mouvements de tête effectués par les étudiants en accompagnement de la parole ou de l'écoute - * durées cumulées de deux jeux de rôle

	Mouvements	Fréquence	Parle			Écoute	Total
			Français	Italien	Mixte		
Ines*	Hoche	157	0,1	0,3	0,1	2,1	2,7
	Secoue	24	0,1	0,2	-	-	0,3
	Penche	47	0,1	0,2	0,1	0,2	0,6
	Aucun		4,2	3,1	0,9	11,2	19,4
	Total			4,5	3,8	1,1	13,6
Mafa*	Hoche	54	0,2	-	0,2	0,4	0,8
	Secoue	3	-	-	-	0,1	0,1
	Penche	4	-	-	-	0,1	0,1
	Aucun		6,1	2,8	0,4	10,4	19,7
	Total			6,3	2,8	0,6	11,0
Ingrid	Hoche	31	0,1	0,1	-	0,3	0,5
	Secoue	11	-	0,1	-	-	0,1
	Penche	5	-	0,1	-	-	0,1
	Aucun		1,8	1,6	-	4,0	7,4
	Total			1,9	1,9	-	4,3
Irina	Hoche	55	0,1	0,2	-	0,4	0,7
	Secoue	18	-	0,2	-	-	0,2
	Penche	5	0,1	-	-	-	0,1
	Aucun		1,1	2,4	0,2	5,5	9,2
	Total			1,2	2,9	0,2	5,9
Isa	Hoche	46	0,1	0,1	-	0,7	0,9
	Secoue	11	0,1	0,2	-	-	0,3
	Penche	8	0,1	0,1	-	-	0,2
	Aucun		1,2	1,2	-	3,4	5,8
	Total			1,5	1,6	-	4,1
Isis	Hoche	19	-	0,1	0,1	0,1	0,2
	Secoue	7	0,1	-	-	-	0,1
	Penche	2	-	-	-	-	-
	Aucun		0,9	2,3	-	4,5	7,7
	Total			1,0	2,4	0,1	4,6
Ivo	Hoche	59	0,2	0,1	0,1	0,6	1,0
	Secoue	0	-	-	-	-	-
	Penche	12	0,1	-	-	-	0,1
	Aucun		3,0	1,4	-	4,1	8,5
	Total			3,3	1,5	0,1	4,7
Marty	Hoche	19	0,1	-	-	0,4	0,5
	Secoue	6	-	0,1	-	-	0,1
	Penche	6	-	-	-	0,1	0,1
	Aucun		1,7	1,5	-	4,0	7,2
	Total			1,8	1,6	-	4,5
Miky	Hoche	26	0,1	-	-	0,3	0,4
	Secoue	11	0,1	0,2	-	-	0,3
	Penche	11	0,1	0,1	-	-	0,2
	Aucun		1,9	2,0	0,1	7,7	11,7
	Total			2,2	2,3	0,1	8,0
Mu	Hoche	57	0,2	0,2	-	0,6	1,0
	Secoue	3	-	-	-	-	-
	Penche	7	-	0,1	-	-	0,1
	Aucun		2,7	1,7	0,2	6,6	11,2
	Total			2,9	2,0	0,2	7,2

4.3.1 Différences entre moments d'écoute et moments de parole

Ce tableau montre que, quel que soit le type de mouvement, il y a trois catégories d'étudiants :

- Ines et Marty font davantage de mouvements de la tête quand elles écoutent ;
- Irina, Isis et Miky en font davantage lorsqu'elles parlent ;
- enfin chez Mafa, Ingrid, Isa, Ivo et Mu, la différence est nulle ou négligeable.

Hochoer la tête

C'est le mouvement de tête le plus fréquent chez tous les étudiants. Nous pouvons, là aussi, distinguer trois groupes : (1) le plus grand groupe est constitué de ceux qui hochent la tête davantage lorsqu'ils écoutent (Mu, Miky, Marty, Ivo, Isa, Irina, Ingrid, Ines) ; (2) une étudiante hoche la tête davantage lorsqu'elle parle (Isis) ; (3) une étudiante hoche la tête autant lorsqu'elle écoute que lorsqu'elle parle (Mafa).

Secouer la tête

C'est un mouvement plus rare. Un étudiant (Ivo) ne le fait jamais. Huit étudiantes sur dix (Ines, Ingrid, Irina, Isa, Isis, Marty, Miky, Mu), ne le font que lorsqu'elles parlent, et dans ce cas, presque aussi fréquemment que le hochement de tête. Seule une étudiante, Mafa, secoue la tête quand elle ne parle pas, mais dans une proportion pour ainsi dire négligeable (à 3 reprises en 20 minutes d'interactions).

Pencher la tête

Les étudiants penchent rarement la tête. Chez quatre étudiante (Mafa, Ingrid, Irina, Isis), le nombre total d'occurrences est inférieur ou égal à 5. Chez cinq étudiants (Isa, Ivo, Miky, Marty, Mu), le nombre total d'occurrences se situe entre 6 et 12.

Ingrid, Irina, Isa, Ivo, Miky et Mu penchent la tête uniquement en parlant. Dans ce cas, il s'agit d'un geste coverbal, qui, en association avec le regard vers l'interlocuteur a une dimension pragmatique, qui permet soit de nuancer ce qui est dit verbalement, soit de l'accentuer, comme pour insister. Enfin, Mafa et Marty le font uniquement lorsqu'elles écoutent. Le sens de ce mouvement est alors différent, et signale plutôt une écoute plus attentive, suite à une difficulté de compréhension.

Seule Ines le fait beaucoup plus souvent : 47 occurrences, en majorité lorsqu'elle parle, même si elle le fait également lorsqu'elle écoute.

Différences en fonction des langues

Quels que soient les types de mouvements de tête faits en parlant, on distingue trois catégories d'étudiants pour les différences selon les langues parlées : (1) Ines, Ingrid et Irina font deux fois plus de mouvements de tête en parlant italien qu'en parlant français ; (2) Ivo et Mafa en produisent davantage en parlant français qu'en parlant italien ; (3) Isis, Isa, Marty, Miky et Mu en font pour ainsi dire autant dans les deux langues.

4.4 Changements d'orientation du corps¹³¹

Le tableau 4.4 croise les durées cumulées des différentes variables concernées par le changement d'orientation du corps en fonction des moments spécifiques des interactions. Dans la colonne de gauche, nous voyons, pour chaque étudiant, ces moments spécifiques : fin de restitution (*restitution-fin*), séquence de réparation (*réparation*), début de restitution (*restitution-début*), séquence de gestion de tour de parole (*gestion de tours*), enfin les moments de simple restitution et d'écoute (*restitue&écoute*). Ensuite, de gauche à droite sont indiquées d'abord le nombre de séquences pour chaque type. Puis on trouve les durées, pour chaque type de séquence, sans changement d'orientation, avec une subdivision des moments où l'étudiant écoute ou parle. Viennent ensuite les changements d'orientation du buste (*change buste*), avec une répartition de la durée selon qu'ils se produisent quand l'étudiant écoute ou quand il parle (*écoute, parle*). Nous procédons de la même manière pour les durées de changements d'orientation de la tête, puis de changements d'orientation du bassin. Enfin, la dernière colonne de droite indique la durée totale de chaque moment spécifique de l'interaction. La fréquence totale de changements pour tête, buste et bassin est indiquée sur la ligne « total » dans la colonne « f », mais sans la répartition en fonction des moments particuliers de l'interaction, ni des temps de parole ou de silence. Les fréquences sont, pour

¹³¹ Il convient ici de rappeler que les résultats que nous allons observer dépendent directement de la disposition dans l'espace des participants aux *jeux de rôle* les uns par rapport aux autres et dans la salle de cours (voir figure 3.1 de la section 2.1.3). Si le rapport spatial entre les participants avait été différent, nous aurions sans doute défini d'autres variables pour observer de quelle façon les interprètes impliquent les changements de position du corps dans les actions de coordination.

les changements d'orientation du corps, plus représentatives que les durées, puisqu'il s'agit de mouvements rapides, ou de moments de transition.

Tableau 4.4 « Changements d'orientation du corps » - Durées arrondies en minutes et fréquence des changements d'orientation du corps en fonction de l'amplitude effectués pour chaque étudiant en fonction des moments spécifiques de l'interaction et en distinguant les moments d'écoute ou de parole - * durées cumulées de deux jeux de rôle

		Sans		Buste		Tête			Bassin			Total		
		n	Ecoute	Parle	Ecoute	Parle	f	Ecoute	Parle	f	Ecoute		Parle	f
Ines*	Restitue & écoute	43	9,4	5,3	0,1	-		1,7	1,1		-	0,1		17,7
	Restitution début	16	-	0,2	-	0,1		-	0,1		-	0,2		0,6
	Restitution fin	16	-	0,4	-	-		-	-		-	-		0,4
	Réparation	9	1,9	1,5	0,1	0,1		0,3	0,2		-	0,1		4,2
	Gestion de tours	0	0,1	-	-	-		-	-		-	-		0,1
	Total		11,4	7,4	0,2	0,2	29	2,0	1,4	465	-	0,4	17	23,0
Mafa*	Restitue & écoute	49	7,1	4,5	0,2	0,1		1,0	0,9		0,1	-		13,9
	Restitution début	13	-	0,3	-	0,1		-	0,1		-	0,1		0,6
	Restitution fin	10	-	0,3	-	-		-	0,1		-	-		0,4
	Réparation	23	2,0	2,5	0,1	0,2		0,4	0,5		0,1	0,1		5,9
	Gestion de tours	0	-	-	-	-		-	-		-	-		-
	Total		9,1	7,6	0,3	0,4	40	1,4	1,6	360	0,2	0,2	8	20,8
Ingrid	Restitue & écoute	15	2,8	1,9	0,1	0,2		0,2	0,4		-	-		5,6
	Restitution début	5	-	-	-	-		-	-		-	0,1		0,1
	Restitution fin	4	-	0,1	-	-		-	-		-	-		0,1
	Réparation	5	1,0	0,9	0,1	0,1		-	-		0,1	0,1		2,3
	Gestion de tours	0	0,1	-	-	-		-	-		-	-		0,1
	Total		3,9	2,9	0,2	0,3	52	0,2	0,4	59	0,1	0,2	17	8,2
Irina	Restitue & écoute	35	4,3	2,4	0,1	0,1		0,3	0,3		-	-		7,5
	Restitution début	11	-	0,2	-	0,1		-	-		-	-		0,3
	Restitution fin	11	-	0,2	-	-		-	-		-	-		0,2
	Réparation	7	0,7	0,9	0,1	0,1		0,1	0,1		-	-		2,0
	Gestion de tours	5	0,1	0,2	-	-		-	-		-	-		0,3
	Total		5,1	3,9	0,2	0,3	43	0,4	0,4	130	-	-	-	10,3
Isa	Restitue & écoute	16	3,6	1,8	-	-		0,2	0,2		0,1	-		5,9
	Restitution début	7	-	0,2	-	-		-	-		-	0,2		0,4
	Restitution fin	7	-	0,3	-	-		-	-		-	-		0,3
	Réparation	0	-	-	-	-		-	-		-	-		-
	Gestion de tours	1	0,1	0,2	-	0,1		-	-		-	-		0,4
	Total		3,7	2,5	0,0	0,1	6	0,2	0,2	45	0,1	0,2	10	7,0

Isis	Restitue & écoute	33	3,8	2,4	-	0,1	0,3	0,2	0,1	0,1	7,0		
	Restitution début	13	-	0,2	-	-	-	-	-	0,1	0,3		
	Restitution fin	13	-	0,2	-	-	-	-	-	-	0,2		
	Réparation	3	0,2	0,2	-	-	-	0,1	-	-	0,5		
	Gestion de tours	3	-	0,1	-	-	-	-	-	-	0,1		
	Total		4,0	3,1	-	0,1	9	0,3	0,3	107	0,1	0,2	9
Ivo	Restitue & écoute	27	3,1	2,7	0,1	0,2	0,2	0,3	0,1	0,2	6,9		
	Restitution début	8	-	-	-	-	-	-	-	0,2	0,2		
	Restitution fin	5	-	0,1	-	-	-	-	-	-	0,1		
	Réparation	12	1,0	0,9	-	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	2,5		
	Gestion de tours	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Total		4,1	3,7	0,1	0,3	38	0,3	0,4	87	0,2	0,6	27
Marty	Restitue & écoute	45	3,2	1,7	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	-	5,5		
	Restitution début	21	-	0,2	-	-	-	-	-	0,3	0,5		
	Restitution fin	18	-	0,4	-	-	-	-	-	-	0,4		
	Réparation	4	0,6	0,5	-	-	0,1	-	0,1	0,1	1,4		
	Gestion de tours	1	-	-	-	-	-	-	-	0,1	0,1		
	Total		3,8	2,8	0,1	0,1	20	0,2	0,1	34	0,3	0,5	8
Miky	Restitue & écoute	25	5,0	3,3	-	0,1	0,6	0,4	-	-	9,4		
	Restitution début	9	-	0,2	-	-	-	-	-	0,3	0,5		
	Restitution fin	8	-	0,3	-	-	-	-	-	-	0,3		
	Réparation	7	1,3	0,8	-	0,1	0,1	0,1	0,1	-	2,5		
	Gestion de tours	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Total		6,3	4,6	0,0	0,2	17	0,7	0,5	47	0,1	0,3	12
Mu	Restitue & écoute	22	4,3	3,0	0,1	0,2	0,2	0,3	0,1	0,1	8,3		
	Restitution début	7	-	-	-	-	-	-	-	0,2	0,2		
	Restitution fin	3	-	0,1	-	-	-	-	-	-	0,1		
	Réparation	11	2,2	1,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	3,8		
	Gestion de tours	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Total		6,5	4,1	0,2	0,3	49	0,3	0,4	99	0,2	0,4	12

4.4.1 *Observations générales sur le tableau 4.4*

Les moments où les étudiants initient des séquences de gestion de tours de parole sont très rares (n=11) et quatre étudiants n'en initient même jamais (Mu, Miky, Mafa et Ivo).

Les séquences de réparation sont beaucoup plus fréquentes (n=81). Dans ce tableau, nous avons cumulé sur une même ligne toutes les séquences de réparation, à savoir celles initiées par les enseignants et celles initiées par les étudiants. Notons également que dans un JDR (Isa), il n'y a pas de séquence de réparation.

Enfin, nous pouvons constater que les occurrences de changements d'orientation du corps dans les moments de fin de restitution sont pour ainsi dire inexistantes. On en trouve pour une durée totale de 0,1 minutes chez Mafa, et cela concerne le changement d'orientation de la tête. Cela indique que lorsque les étudiants terminent une restitution, l'orientation du corps reste presque toujours vers l'interlocuteur, dans une position qui invite l'interlocuteur à poursuivre, ou à répondre. Cette position est donc généralement immobile, avec un passage du tour de parole qui est explicité soit par le contenu du discours, soit par le contour prosodique ou l'intonation (paraverbal).

4.4.2 *Les différentes amplitudes*

L'amplitude la plus fréquente chez les étudiants est la plus petite, à savoir le changement d'orientation de la tête. Mais pour tous les étudiants (sauf Marty), ce changement n'est pas lié à des moments spécifiques de l'interaction : ils tournent plus souvent la tête dans les moments de simple restitution ou d'écoute que dans les moments de transition ou d'interactions spontanées. Cela indique que les changements d'orientation de la tête ne se font pas seulement pour le passage d'un interlocuteur à l'autre, mais que les étudiants tournent aussi la tête entre l'interlocuteur et leur bloc-notes, qui est posé sur la petite tablette accrochée à la chaise dépliée devant eux. Tourner la tête se fait donc très souvent entre l'interlocuteur et la tablette, que ce soit pour prendre des notes, ou pour les lire.

Nous constatons que les étudiants effectuent les changements d'orientation de plus grande amplitude (buste et bassin) plus rarement que la tête, et ils le font principalement :

- lorsqu'ils démarrent les restitutions ;
- pendant les séquences de réparation ;
- pendant les séquences de gestion de tours.

Cela invite à penser, contrairement aux changements d'orientation de la tête, que le buste et le bassin sont bien liés aux changements d'interlocuteurs, donc aux moments de transition et aux séquences plus spontanées dans les interactions, comme les séquences de coordination, non prévues dans les scripts.

Chez deux étudiantes (Miky et Ingrid), les changements de bassin ont lieu exclusivement pendant les débuts de restitutions ou lors des séquences de réparation. Une étudiante (Marty), change l'orientation du bassin plus souvent que le buste et quasiment aussi souvent que la tête. Une étudiante (Irina) ne change jamais l'orientation du bassin.

4.4.3 *Changements d'orientation en lien avec les temps de parole et d'écoute*

En réponse à la question qui porte sur la variation des changements d'orientation en lien avec les temps de parole ou d'écoute, plusieurs éléments ont été mis en évidence. D'abord, nous constatons, chez tous les étudiants, que les moments où ils n'effectuent pas de changements d'orientation sont majoritairement des moments où ils ne parlent pas. En revanche, la répartition entre parole et silence pour les moments qui correspondent à des changements est très variable :

- Quatre étudiantes (Ingrid, Irina, Marty, Mu) font davantage de changements d'orientation du corps, quelle que soit l'amplitude, lorsqu'elles parlent que lorsqu'elles écoutent ;
- Chez les autres étudiants, cela dépend de l'amplitude :
 - Pour la tête, deux étudiants (Ivo, Mafa) tournent la tête plus souvent en parlant qu'en écoutant, ce qui signifie qu'ils regardent souvent leurs notes pendant les restitutions ; deux étudiantes (Ines et Miky) tournent la tête plus souvent lorsqu'elles écoutent que lorsqu'elles parlent, ce qui indique une prise de notes importante pendant les tours initiaux des participants primaires, avec un va-et-vient entre le bloc et l'interlocuteur pour garder un contact visuel ; enfin, deux étudiantes (Isa et Isis) tournent la tête autant quand elles parlent que quand elles écoutent.
 - Pour le buste et le bassin, chez les six étudiants restants (Ines, Isa, Isis, Ivo, Miky et Mafa), les changements d'orientation se font soit davantage lorsqu'ils parlent, soit autant lorsqu'ils écoutent que lorsqu'ils parlent. Cela indique que, lors des transitions, il y a chez eux une concomitance entre le démarrage du discours ou le changement d'interlocuteur et le repositionnement corporel. Cependant, nous ne pouvons pas dire quelle modalité, gestuelle ou verbale, démarre la transition.

Ces résultats indiquent que les étudiants ont tendance à effectuer les changements d'orientation du corps de préférence en parlant, sauf pour ce qui est des changements de la tête chez deux étudiantes. Par ailleurs, les moments sans changements correspondent majoritairement, chez tous les étudiants, à des moments où ils écoutent.

4.5 Gestes des bras et des mains

Le tableau 4.5 décrit la dimension des gestes des bras et des mains. Nous indiquons dans la colonne de gauche, pour chaque étudiant, s'il parle français (*Français*), italien (*Italien*), les séquences durant lesquelles il y a un *code-switching*¹³² ou encore une réponse minimale comme « mhm » ou « ok » (*Mixte*) et enfin s'il ne parle pas (*Écoute*). Les colonnes suivantes, de gauche à droite, indiquent le type de geste, à savoir *Geste autoréférenté* ou *Geste interactionnel* et, pour chaque catégorie, la durée cumulée en minutes et le nombre total d'occurrences (Fréq). L'avant-dernière colonne indique les durées *Sans geste* et enfin, la colonne de droite indique la durée totale pour chaque langue parlée et pour l'écoute de l'INT. Le nombre total d'occurrences est indiqué pour chaque geste car les occurrences sont, pour les gestes des bras et des mains, plus représentatives que les durées, puisqu'il s'agit de mouvements qui sont rapides.

¹³² Passage d'une langue à l'autre dans la même séquence d'annotation du discours.

Tableau 4.5 « Gestes de bras et des mains » – Durées en minutes des différents types de gestes par étudiant en fonction des langues parlées & fréquence de chaque type de geste par étudiant - *durées cumulées de deux jeu de rôle

		Geste autoréférent		Geste interactionnel		Sans geste	Total
		Durée	Fréq.	Durée	Fréq.		
Ines*	Français	0,8		0,5		3,2	4,5
	Italien	0,7		0,2		2,9	3,9
	Mixte	0,2		0,1		0,8	1,1
	Écoute	0,3		-		13,3	13,6
	Total	2,0	92	0,8	45	20,2	23
Mafa*	Français	2,9		1,0		2,4	6,3
	Italien	0,9		0,5		1,4	2,8
	Mixte	-		-		0,5	0,6
	Écoute	0,7		0,1		10,2	11,0
	Total	4,5	146	1,6	72	14,5	20,7
Ingrid	Français	0,8		0,2		0,8	1,8
	Italien	0,3		0,8		0,9	2,0
	Mixte	-		-		-	-
	Écoute	0,8		0,1		3,4	4,3
	Total	2,0	52	1,1	54	5,1	8,2
Irina	Français	0,3		0,4		0,5	1,2
	Italien	1,1		0,3		1,5	2,9
	Mixte	-		0,1		0,1	0,2
	Écoute	0,3		0,2		5,4	5,9
	Total	1,7	31	1,0	32	7,5	10,2
Isa	Français	0,0		0,3		1,1	1,4
	Italien	0,2		0,7		0,7	1,6
	Mixte	-		-		-	-
	Écoute	-		-		4,0	4,0
	Total	0,2	7	1,0	38	5,8	7,0
Isis	Français	0,1		0,2		0,7	1,0
	Italien	0,8		0,2		1,4	2,4
	Mixte	-		-		0,1	0,1
	Écoute	-		0,1		4,5	4,6
	Total	0,9	38	0,5	26	6,7	8,1
Ivo	Français	0,5		0,7		2,1	3,3
	Italien	0,2		0,4		1,0	1,6
	Mixte	-		0,1		0,1	0,2
	Écoute	-		-		4,7	4,7
	Total	0,7	34	1,2	59	7,9	9,8
Marty	Français	0,6		0,0		1,1	1,7
	Italien	0,3		0,3		1,1	1,7
	Mixte	-		-		-	-
	Écoute	0,6		0,0		3,9	4,5
	Total	1,5	51	0,3	13	6,1	7,9
Miky	Français	0,6		0,3		1,3	2,2
	Italien	0,3		0,7		1,3	2,3
	Mixte	-		-		0,1	0,1
	Écoute	0,3		0,3		7,6	8,2
	Total	1,2	39	1,3	40	10,3	12,8
Mu	Français	0,4		0,8		1,6	2,8
	Italien	0,3		0,6		1,0	1,9
	Mixte	-		-		0,2	0,2
	Écoute	1,1		0,1		6,0	7,2
	Total	1,8	54	1,5	47	8,8	12,1

4.5.1 Observations générales sur le tableau 4.5

Les tours de parole des étudiants qui sont *mixtes* (français et italien dans le même tour, ou indéfinis), sont pour ainsi dire négligeables.

Notre première observation majeure est qu'il y a peu de gestes des bras et des mains, et ce, chez tous les étudiants. Plus précisément, pour chaque étudiant, la durée du temps de parole sans gestes est de deux à sept fois supérieure à la durée du temps de parole avec gestes.

Chez huit étudiantes (Ines, Mafa, Ingrid, Irina, Isis, Marty, Miky, Mu), la grande majorité de gestes a lieu pendant la parole. Plus précisément, chez ces étudiantes, la durée cumulée des gestes (autoréférés et interactionnels) est plus importante dans les moments où elles parlent que dans les moments où elles ne parlent pas. Deux étudiants (Ivo et Isa) font des gestes uniquement lorsqu'ils parlent.

Les gestes les plus fréquents sont, chez trois étudiantes (Ines, Mafa et Marty), les gestes autoréférés dans une large proportion. Chez deux étudiants (Ivo et Isa), ce sont les gestes interactionnels. Enfin, chez cinq étudiantes (Mu, Miky, Isis, Irina, Ingrid), le nombre de gestes autoréférés est à peu près équivalent au nombre de gestes interactionnels.

4.5.2 *Différences en fonction des langues*

Certains étudiants font davantage de gestes lorsqu'ils parlent français (Ines, Ivo, Mafa, Mu). D'autres lorsqu'elles parlent italien (Isis, Isa, Irina). Enfin, dans un dernier groupe, la durée des gestes est globalement équivalente en français et en italien (Miky, Marty, Ingrid). Il faut noter que ce résultat coïncide, sauf pour Isis, avec la durée des temps de parole en fonction des langues parlées : la quantité de gestes en fonction de la langue parlée est proportionnelle à la durée du temps de parole dans chacune des langues. Autrement dit : les étudiants qui font davantage de gestes en parlant français sont ceux qui parlent plus longtemps français. Et ceux qui font davantage de gestes en parlant italien ont des temps de parole plus longs en italien. Nous ne pouvons donc pas en déduire que ces étudiants font plus de gestes dans une langue que dans l'autre.

Nous constatons également que, chez certains étudiants, ce n'est pas le même type de gestes qui prédomine en fonction de la langue. Les gestes autoréférés s'observent davantage chez Isis, Isa et Irina associés à l'expression en italien, alors que chez Miky, Marty, Mafa, Ivo et Ingrid, c'est en association avec le français. Chez Mu et Ines, il n'y a pas de différence notable.

Les gestes interactionnels, quant à eux, s'observent davantage en association avec l'expression en italien chez Miky, Marty, Isa et Ingrid, alors que chez Mu, Mafa, Ivo et Ines, c'est en association avec le français. Enfin, chez Isis et Irina, la différence en fonction des langues est nulle ou négligeable.

4.5.3 *Les gestes faits sans parler*

Les étudiants font aussi des gestes avec les bras et les mains lorsqu'ils ne parlent pas. Les plus fréquents, dans ce cas, sont les gestes autoréférés (Ines, Ingrid, Mafa, Marty et Mu). Miky et Irina font quasiment autant de gestes autoréférés qu'interactionnels et Isis ne fait que des gestes interactionnels (même si très peu), lorsqu'elle ne parle pas. Enfin, comme nous l'avons déjà noté, deux étudiants (Ivo et Isa) ne font pas de gestes lorsqu'ils ne parlent pas.

4.6 Synthèse de l'analyse quantitative

L'analyse descriptive quantitative du corpus a permis de mettre en avant, pour chaque étudiant, les résultats croisés de sept variables au total : les temps de parole et d'écoute, la prise de notes, la direction des regards, les mouvements de la tête, les changements d'orientation du corps, les gestes des bras et des mains, les langues parlées et certaines séquences spécifiques de l'interaction. Nous avons ainsi pu observer si, et dans quelle mesure, les étudiants ont recours aux ressources sémiotiques non verbales corporelles pendant les JDR, et comment leur comportement varie en fonction des temps de parole et de silence, des langues parlées, et des moments particuliers de l'interaction.

Il en résulte que la façon dont ces variables interagissent chez les étudiants reflète des différences individuelles importantes. Les résultats ne permettent pas, cependant, d'expliquer ces différences interpersonnelles en fonction des contextes interactionnels (ce qui se passe juste avant et juste après dans l'interaction), ou des domaines professionnels mis en jeu dans le JDR. D'autres facteurs pourraient avoir un effet, comme par exemple le moment dans le cursus où ont eu lieu les simulations, le statut du français dans le cursus de formation des étudiants (langue B ou C), la nature des difficultés rencontrées ou des ressources mises en œuvre, mais ces facteurs ne sont pas quantifiables.

Un premier aperçu global des phénomènes observés et des questions soulevées peut déjà être dressé à ce stade.

4.6.1 *Comportements pendant les temps d'écoute*

Tout d'abord, l'importance de la durée des temps de silence des interprètes dans les jeux de rôle rappelle que dans l'activité des interprètes, le temps consacré à l'écoute est à considérer, sinon au même titre que la durée de production d'énoncés, au moins comme une activité fondamentale puisqu'elle précède, et garantit, la cohérence et la qualité de ces énoncés.

Le deuxième point à souligner est la durée, importante, de la prise de notes par les interprètes pendant les temps de silence. Cela nous questionne, puisqu'en interprétation de dialogue, la pratique consiste plutôt à faire de l'interprétation en modalité consécutive brève, sans notes, tel que nous l'avons vu au sous-chapitre 2.1.

Il n'est donc pas étonnant de constater que les étudiants regardent souvent leur bloc (*notes*) quand ils ne parlent pas, ce qui correspond aux moments où ils écrivent pendant les tours initiaux des participants primaires. Quand ils ne parlent pas, les étudiants regardent aussi leurs interlocuteurs, indiquant ainsi qu'ils les écoutent. On trouve le regard *ailleurs* dans certains moments où l'interprète ne parle pas, pour des brefs instants. Cela peut indiquer que l'interprète réfléchit ou rencontre une difficulté, d'ordre lexical ou de compréhension, suffisamment importante pour impacter le flux de la parole et l'interrompre. En effet, ce sont les pauses supérieures à 0,5 secondes, à l'intérieur d'un tour de l'interprète, ou entre deux tours, qui sont considérées comme des silences.

En complément au regard, et pour signifier leur écoute active, les étudiants hochent souvent la tête, bien davantage que lorsqu'ils parlent. Seulement deux étudiantes sur dix penchent la tête pendant l'écoute, ce qui est une façon d'indiquer corporellement une attention soulignée.

Pour ce qui est des changements d'orientation du corps, même si nous en trouvons dans les moments de silence, c'est dans une moindre mesure que dans les moments de parole. Dans les moments de silence, c'est la plus petite amplitude, tourner la tête, qui est la plus fréquente. C'est parce que le changement de la tête correspond aussi à la prise de notes pendant l'écoute. Chez deux étudiantes, ce geste est même plus fréquent durant les moments de silence, et chez deux autres étudiantes, la fréquence est identique.

Enfin, en ce qui concerne les gestes des bras et des mains qu'ils font en l'absence d'expression verbale, seulement huit étudiants sur dix sont concernés et dans ce cas il s'agit, pour tous, majoritairement de gestes autoréférents.

4.6.2 *Comportements pendant les temps de parole*

La première observation qui se dégage est qu'il n'y a aucune différence notable en fonction des langues parlées. Nous trouvons, en revanche, de nombreuses nuances individuelles.

Tous les étudiants regardent leurs interlocuteurs lorsqu'ils parlent, avec des différences quant à la proportion de temps passé à regarder (lire) leurs notes. Le regard *ailleurs*, même s'il est moins fréquent que vers les *interlocuteurs* ou vers les *notes*, est présent chez tous les étudiants dans une plus grande proportion que lorsqu'ils ne parlent pas. Dans ce cas, même si ce regard introspectif marque un temps de concentration ou de réflexion, la difficulté rencontrée de l'étudiant n'interrompt pas son flux de parole et ne semble pas impacter son tour. Il semble cependant confirmer une activité cognitive soutenue de la part de l'étudiant pendant la restitution.

Les mouvements de la tête accompagnent aussi la parole des interprètes, comme des gestes coverbaux qui viennent souligner ou apporter une dimension pragmatique à leur énoncé. Les plus fréquents sont le hochement et le mouvement de secouer la tête, dans des proportions similaires.

L'observation des changements d'orientation du corps dans les moments de parole fait apparaître une grande variété de comportements différents, à la fois en fonction des étudiants, et en fonction de l'amplitude. Tourner le buste et repositionner le bassin sont des actions que les étudiants effectuent de façon privilégiée lorsqu'ils parlent. La plupart du temps, elles sont concomitantes avec des moments de transition ou des séquences d'interaction spontanée comme les séquences de réparation ou de gestion de tours de parole.

Enfin, les gestes des bras et des mains sont assez peu fréquents, et leur distribution, que ce soit en fonction de la langue parlée ou en fonction du type de geste, autoréférentiel ou interactionnel, montre d'importantes variations individuelles.

Nous reconnaissons l'utilité de cette analyse chiffrée, dans la mesure où elle nous permet de dresser un tableau descriptif général de notre corpus avec la mise en exergue quantifiée de certains phénomènes visibles. Il en ressort que les étudiants font généralement peu des gestes,

qu'ils prennent beaucoup de notes et qu'ils prennent peu d'initiatives de coordination lors des JDR.

Il convient de rappeler que les interactions médiées par interprète sont constituées d'une combinaison très complexe de variables verbales, non verbales, spatiales et temporelles. Or, pour présenter des données lisibles, nous avons fait le choix de combiner trois ou quatre variables au maximum par tableau. Par conséquent, la description que nous obtenons est toujours partielle, les variables choisies étant artificiellement isolées des autres.

Par ailleurs, cette description quantitative concerne exclusivement les gestes et mouvements des étudiants. Elle ne reflète donc pas la dynamique interactionnelle et ne nous indique pas leur niveau de cohérence dans le cadre du déroulement de l'interaction et de l'action de coordination. Ainsi, nous allons, dans le chapitre qui suit, effectuer des analyses détaillées de certains extraits. En suivant la méthode de l'analyse conversationnelle multimodale, nous escomptons aboutir à une meilleure compréhension des choix que font les étudiants interprètes *in situ*, dans des situations interactionnelles singulières et uniques. L'intégration de certains entretiens d'autoconfrontation, en lien avec les questions abordées, fournira un éclairage supplémentaire. Cette analyse croisée mettra en avant l'intérêt didactique de notre étude, avec l'illustration des ressources multimodales comme compétences interactionnelles que l'on peut identifier et ainsi exploiter.

4.6.3 *Mais encore ?*

L'analyse quantitative descriptive a soulevé un certain nombre de questions. Elles sont identifiées ci-dessous et regroupées autour de quatre axes : la prise de notes, l'orientation du regard, les changements d'orientation du corps et les gestes des bras et des mains.

4.6.3.1 La prise de notes

Elle constitue une première dimension à approfondir. D'abord, avant de voir quel peut être l'impact de la quantité importante de prise de notes pendant les simulations d'interactions médiées par interprète sur la qualité de l'interaction, nous allons tenter d'élucider les raisons qui expliquent cette quantité. Ensuite, nous verrons si, et comment, les interprètes parviennent à gérer la concomitance de la prise de notes avec un engagement interactionnel.

Chez Ines, nous nous posons la question de la simultanéité du regard vers les notes avec la prise de notes. En effet, le tableau 4.1 donne pour elle une durée de prise de notes de 8,7

minutes, alors que dans le tableau 4.2, nous voyons qu'elle regarde ses notes pour une durée totale de 7,9 minutes. Par conséquent, la différence de 0,8 minutes nous indique la durée pendant laquelle Ines prend des notes sans regarder ce qu'elle note. Cette question sera examinée à la section 5.1.1.

Par ailleurs, nous faisons l'hypothèse que la prise de notes risque de ralentir la dynamique interactionnelle, par exemple en allongeant le temps de pause entre deux tours, c'est à dire entre le tour initial et la restitution de l'interprète. C'est ce que nous examinerons en section 5.1.2.

4.6.3.2 *L'orientation du regard*

D'abord, nous examinerons le cas d'Irina, mentionné à la fin de la section 4.2.2, et qui nous a interrogé. Il concerne le fait qu'elle regarde l'interlocuteur francophone alors qu'elle parle italien. Cela concerne une durée très courte, mais que nous allons chercher à expliquer.

Le tableau 4.2 soulève, par ailleurs, la question du regard *ailleurs* chez Mafa, notamment quand elle ne parle pas, pour des durées particulièrement importantes. C'est un comportement *a priori* peu habituel dans le cadre d'une interaction médiée par interprète. Nous nous demandons donc, en section 5.2.2, dans quelles situations il se produit, et quel est l'impact sur l'aspect interactionnel de l'activité.

Enfin, les résultats dans le tableau 4.2 ne nous informent pas sur le rôle, ni sur le rythme, des regards dans la dynamique interactionnelle. La présentation, dans un tableau, d'un total des durées peut faire croire à une continuité des regards en longues séquences, ou peut-être à des mouvements de regards qui suivent les tours de parole. Nous allons donc étudier un extrait, à la section 5.2.3, afin d'illustrer la complexité de la gestion du regard dans les interactions médiées par interprète. Il s'agit d'observer comment, dans un cas de JDR, les interactants parviennent, ou ne parviennent pas, à synchroniser leurs regards, notamment pour la création de lien, *rapport building*. Notre but est d'identifier les mécanismes qui contribuent à ce que la synchronisation puisse avoir lieu, et ceux qui, au contraire, l'entravent.

4.6.3.3 *Les changements d'orientation du corps*

Les résultats du tableau 4.4 montrent que la plupart des étudiants changent l'orientation du bassin, qui est la plus grande amplitude dans le contexte des JDR, pendant les moments de transition et au cours des séquences de réparation et de gestion de tours. Nous ne savons pas,

cependant, comment a lieu concrètement la synchronisation, au moment des transitions, entre cette action corporelle et les productions langagières, ou d'autres ressources sémiotiques non verbales, ni si cette action multimodale est mise en jeu de façon pertinente, ou non, pour la coordination de l'interaction. Nous ignorons donc, à ce stade, s'il s'agit d'une compétence interactionnelle multimodale, c'est-à-dire mise en œuvre délibérément. Une étude détaillée de trois extraits (aux sections 5.3.1 et 5.3.2) permettra d'illustrer si, et comment, le changement d'orientation du bassin contribue à la coordination de l'interaction.

Enfin, nous avons constaté, toujours dans le tableau 4.4, qu'Irina initie le plus grand nombre de séquences de gestion de tours de parole. Pourtant, elle ne change jamais l'orientation du bassin. Ainsi, nous nous demandons (section 5.3.3) comment elle s'y prend, quelles sont les éventuelles autres ressources multimodales qu'elle met en œuvre et si ces ressources sont mobilisées de façon pertinente.

4.6.3.4 Les gestes des bras et des mains

Le tableau 4.5, qui donne une répartition quantitative des gestes des interprètes, ne nous informe pas quant aux rôles de ces gestes lors des interactions, sinon qu'ils sont autoréférés ou adressés aux interlocuteurs. Nous allons donc approfondir l'analyse de deux cas, dans lesquels les interprètes effectuent une quantité relativement importante de gestes.

Dans le premier (section 5.4.1), nous confirmons l'hypothèse selon laquelle une grande quantité de gestes coverbaux peut révéler le fait que l'interprète rencontre des difficultés au cours de sa performance. Nous examinerons ensuite un cas où le comportement gestuel montre des différences en fonction de la langue, et nous examinerons ce que cela révèle (5.4.2).

5 Dans le détail des interactions

Ainsi, afin de répondre aux questions posées à la fin du chapitre précédent, que nous avons regroupées en quatre axes, et dans l'optique d'une compréhension plus fine de ce qui se joue précisément au niveau de la multimodalité dans les interactions pendant les simulations, nous allons procéder, dans ce chapitre, à une analyse détaillée de dix-huit séquences singulières. Nous croiserons parfois l'analyse conversationnelle multimodale¹³³ des extraits avec les résultats des entretiens d'autoconfrontation, dans l'optique d'éclairer nos observations et d'identifier des points clés pour les apprentissages. Dans un souci de fidélité, la transcription des entretiens, effectués en français, contient les erreurs et/ou maladresses de langage et de formulation telles qu'elles ont eues lieu. Le chapitre suit les quatre axes qui structurent les questions, à savoir (1) la prise de notes pendant les simulations d'interactions médiées par interprète et ses conséquences ; (2) ce que révèle l'orientation du regard pendant les simulations d'interactions médiées par interprète ; (3) changements d'orientation du corps et transitions au cours de l'interaction ; (4) deux extraits qui comportent un nombre important de gestes de bras et de mains.

5.1 La prise de notes pendant les simulations d'interactions médiées par interprète et ses conséquences

La première question qui se pose est : pourquoi les étudiants prennent-ils autant de notes pendant les exercices pratiques d'interprétation de dialogue ? Nous allons, pour répondre, nous pencher, dans un premier temps, sur les remarques autoréflexives que les étudiants ont formulées lors des entretiens d'autoconfrontation. Ces entretiens font ressortir que tous les étudiants, sauf deux, jugent eux-mêmes avoir pris trop de notes :

Miky : « J'étais trop engagée à écrire et j'aurais pu seulement écouter un peu plus attentivement (...) c'est un instrument utile mais il faut apprendre à le gérer. Ici, je vois que je dois encore (...) trouver un équilibre entre l'écoute et la prise de notes » ;

Ines : « j'écrivais vraiment trop et j'ai remarqué que j'ai oublié le détail le plus important du discours, j'étais vraiment trop concentrée sur la prise de notes » ;

¹³³ Voir les conventions de transcription en annexe n°4.

Mu : « Dans la période de formation je crois qu'une aide du bloc m'empêchait de me concentrer sur le dialogue. Sans le bloc je crois que j'aurais mieux mémorisé »;

Ingrid : « J'avais des feuilles très grandes car j'expérimentais d'autres façons de prendre des notes. Et d'habitude je ne l'utilisais pas en dialogique, j'essayais de me rappeler les choses, mais là il y avait plein de chiffres et de détails qu'il fallait noter » ;

Isis : « C'était bizarre de voir que la prise de notes change vraiment le rapport visuel entre les personnes. Quand ils me parlent je ne regarde jamais et ce n'était pas joli à regarder à mon avis. » ;

Isa : « le fait de prendre des notes me détourne un peu de l'attention que je peux donner à la personne avec laquelle je suis en train de parler. La prise de notes a un peu bloqué l'interaction avec les personnes »;

Marty : « Dans le contexte à l'hôpital j'ai pris moins de notes soit par ce que je voulais être plus présente, soit parce qu'il y avait moins d'informations donc je n'avais pas besoin de prendre des notes. »;

Ivo : « J'avais tendance à écrire beaucoup par ce que je me sentais nerveux. Ecrire sur le bloc me donnait l'impression d'avoir des informations, me rassurait ».

Une étudiante (Irina) pense que la prise de notes était nécessaire et n'a pas exprimé de difficultés par rapport à cela : « J'ai remarqué que je prends beaucoup de notes mais je pense que c'était justifié (domaine juridique) ».

Enfin une étudiante (Mafa) a aussi justifié le fait de prendre des notes, tout en exprimant l'intention de se limiter : « Je prends les mots plus importants et le reste j'essaye de me rappeler. Mais dans la 2^{ème} situation je devais tout noter car il y avait une liste. »

Un premier facteur de prise de notes importante pourrait venir du contexte de la simulation (consultation médicale, rencontre commerciale, séance au tribunal...) et du contenu du JDR.

En contexte médical, les tours de parole sont généralement très courts et dans une vraie dynamique dialogique. Par exemple, le médecin pose des questions aux patients pour obtenir des informations souvent succinctes. D'autres questions peuvent appeler des réponses plus

longues, mais dans la mesure où l'établissement d'une relation de confiance entre le patient et le soignant est une priorité lors de l'entretien, les tours ont tendance à être plus courts. C'est le cas chez Marty, dont le JDR se déroule à l'hôpital, et qui a volontairement pris peu de notes. Le JDR d'Isa se joue dans le même contexte, et elle remarque que la prise de notes l'a détournée de la dynamique interactionnelle. Pourtant, dans ces deux seuls JDR de notre corpus qui ont lieu au service des urgences de l'hôpital, nous trouvons effectivement une proportion de prise de notes inférieure aux autres JDR, qui ont lieu dans des contextes commerciaux ou au tribunal. La durée moyenne de prise de notes dans tous les jeux de rôle est de 25% de la durée totale, alors que dans celui d'Isa nous sommes à 19% et chez Marty à 8%.

Dans un autre contexte, nous voyons aussi une « autoévaluation » différente de la part des étudiantes. Irina, Ines et Isis, dont le jeu de rôle se déroule au tribunal, ont à faire à des tours initiaux plus longs, puisqu'il s'agit du récit d'un migrant. La première trouve justifié le fait d'avoir pris autant de notes. Ines, quant à elle, pense avoir trop pris de notes, mais pas de façon efficace : la prise de note l'empêchait de bien écouter. Enfin, Isis mentionne, comme un inconvénient, le fait que la prise de notes induit un manque de relation visuelle avec les participants.

Une deuxième explication à la quantité importante de prise de notes pourrait être la concomitance, dans le cursus des étudiants, du début des cours de technique de prise de notes pour la modalité consécutive en interprétation de conférence¹³⁴ et le passage, dans le cours de pratique en interprétation de dialogue, aux jeux de rôle, dans les contextes autres que médicaux. Les étudiants auraient alors saisi l'opportunité des jeux de rôle non pas pour s'exercer à la gestion de la coordination, qui est une spécificité de l'ID, mais pour s'exercer à la technique de prise de notes. C'est ce que nous supposons être le cas pour Miky, dans ce qu'elle exprime, ainsi que pour Ingrid, qui est encore plus explicite.

Enfin, l'aspect rassurant que peut avoir la possibilité de prendre des notes n'est pas à négliger. C'est ce qu'exprime Ivo très clairement, et qui pourrait aussi être le cas pour d'autres étudiantes, même si elles ne l'ont pas exprimé. Les enseignants n'ont pas donné non plus de

¹³⁴ Les étudiants en master d'interprétation bénéficient, dans leur cursus à l'Université de Bologne, d'un cours spécifique de techniques de prises de notes. Celles-ci préparent à la pratique de l'interprétation de conférence, où il peut y avoir des interprétations en modalité consécutive, avec des tours de parole longs, qui nécessitent de prendre des notes. Voir Tableau 2.1.

consignes explicites quant à la prise de notes, en rappelant, par exemple, que son utilité est à jauger en fonction du contexte.

Nous allons à présent analyser deux extraits qui illustrent très précisément les difficultés rencontrées en lien avec la prise de notes.

5.1.1 *Un choix à faire – extraits 1 & 2*

Dans cette partie, nous illustrons pourquoi et comment il est nécessaire pour l'interprète de se poser la question du choix entre prise de notes et engagement interactionnel. Nous voyons, dans l'extrait 1, comment Inès, dans le rôle de l'interprète (INT), prend des notes tout en gardant le regard le plus souvent possible sur son interlocuteur (REF), et nous analyserons dans l'extrait 2 les conséquences de cette attitude.

Le contexte du JDR est une audition au tribunal en Italie. L'enseignant francophone joue le rôle d'un demandeur d'asile d'origine camerounaise, francophone (REF), qui entreprend son récit. Celui-ci doit contenir les circonstances précises, datées, de sa fuite du Cameroun et de son arrivée en Italie, ainsi que les raisons de son exil afin d'obtenir le statut de réfugié. Pour comprendre les enjeux du travail de l'interprète, il faut savoir que cette audition représente la dernière étape, cruciale, de la procédure. Au préalable, le réfugié a déjà été interrogé à plusieurs reprises par les services en charge de l'instruction du dossier. Lors de cette dernière audition devant le juge, il s'agit pour le juge de vérifier la cohérence du récit du demandeur d'asile : son récit est-il bien identique au récit fourni lors de l'instruction ?

Extrait 1¹³⁵

Durée : 27 secondes

(04 :19 :421)

¹³⁵ Fichier 041221_RP2_Ines.

01	REF	#1 .h ben écoutez je commencerai du tout début *(0.5)* #2
	int	tourne la tête vers son bloc en hochant la tête et prépare la prise de notes
02	REF	je suis né à Dou^a*la^(.)* au Ca*me*roun le quatorze juillet mille neuf ^cent quatre-vingt^-
03		dix-huit *(0.5)*
	ref	regarde brièvement vers INT et revient sur son écran
	int	tourne la tête et le regard vers REF et commence la prise de notes
		tourne la tête et le regard vers ses notes et continue la prise de notes
	ref	regarde brièvement INT et revient sur son écran
	int	tourne la tête et le regard vers REF, hoche la tête et continue la prise de notes
04	REF	enfant j'ai toujours *vécu* une vie as*sez* pai^sible^ *parce que ma fia*- ma famille est
05		ass^ez:^ *aisée* #3 ^(0.6)^
	int	tourne la tête et le regard vers ses notes et continue la prise de notes
		tourne la tête et le regard vers REF, hoche la tête et continue la prise de notes
	ref	regarde brièvement INT et revient sur son écran
	int	regarde brièvement ses notes et revient vers REF et continue la prise de notes
	ref	tourne la tête et le regard vers INT
	int	hoche la tête en regardant REF et continue la prise de notes
	ref	tourne la tête et le regard vers son écran
06	REF	eu- *mais* depuis l'âge de quinze *ans* ^ma vie^ a complètement changé
	int	tourne la tête et le regard vers ses notes et continue la prise de notes
		tourne la tête et le regard vers REF hoche la tête 2 fois et continue la prise de notes
		tourne la tête et le regard vers INT
	ref	
07		^(1.0)^
	ref	tourne la tête et le regard vers son écran
08	REF	*.h* j'ai pris conscience *d'être* homose*xuel *et pour *moi* ça a été ^un^ véri*table* choc
	int	tourne la tête et le regard vers ses notes et continue la prise de notes
		tourne la tête et le regard vers REF, hoche la tête et continue la prise de notes
		tourne la tête et le regard vers ses notes et continue la prise de notes
		tourne la tête et le regard vers REF, hoche la tête et continue la prise de notes
	ref	regarde brièvement INT et revient vers son écran
	int	tourne la tête et le regard vers REF, hoche la tête et continue la prise de notes
09		*(1.0)*
	int	garde le regard sur REF et continue la prise de notes

(04 :46 :197)

L'extrait débute avec la réponse du REF suite à l'invitation à raconter son histoire, depuis le moment où il a quitté son village au Cameroun jusqu'à son arrivée en Italie. Au moment où le REF commence son récit, l'INT a encore le regard tourné vers lui, puisqu'elle vient de lui parler (#1), mais ses mains s'appâtent déjà à prendre des notes. Dès que le REF marque une pause dans son énoncé (fin de la ligne 01), l'INT baisse le regard sur son bloc, hoche la tête pour marquer son alignement avec le REF et commence à noter (#2), avant même que le REF n'ait prononcé la date et le lieu de naissance. Puis le REF commence son récit à proprement parler (ligne 02). Le REF lève la tête très brièvement (0.5 secondes) à l'instant où il dit son lieu de naissance. Au même moment, alors qu'elle a commencé à noter, l'INT lève le regard vers lui (pendant 0.8 secondes) et leurs regards se croisent très brièvement. Le REF poursuit avec sa date de naissance, et relance un petit regard en direction de l'INT. Au moment où le REF marque une micro-pause (ligne 03), l'INT le regarde à nouveau, tout en hochant la

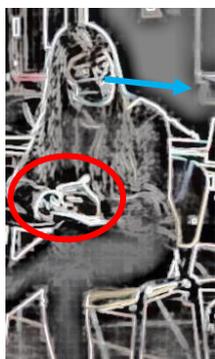
tête et en continuant à écrire sur son bloc. Ainsi, elle acquiesce, indiquant qu'elle a bien compris et qu'elle invite le REF à poursuivre son récit. Notons que dans cette courte partie d'énoncé, le REF, qui est aussi l'enseignant, a regardé l'INT à deux reprises, qui correspondent aux moments où il a donné des informations primordiales (concernant l'identité du personnage du demandeur d'asile). On peut donc se demander si ces regards n'ont pas pour but de vérifier si l'INT a bien compris et/ou noté ces informations, au lieu de simples regards de création de lien. Ligne 04, lorsque le REF poursuit son récit, l'INT garde encore le regard sur lui quelques instants. Elle continue cependant à écrire. Puis à deux reprises dans cette courte partie d'énoncé (lignes 04 et 05) elle jette de brefs coups d'œil sur son bloc mais revient très vite avec son regard sur le REF sans jamais arrêter d'écrire. Le REF jette aussi de rapides coups d'œil à l'INT, ce qui fait que le contact visuel entre eux se fait à deux reprises. La troisième fois, ils le maintiennent (#3 et #3bis) avant une courte pause dans l'énoncé au cours duquel l'INT garde le regard sur le REF et lui, revient vers son écran pour lire la suite du JDR.



#1



#2



#3



#3bis

Lorsque le REF poursuit son énoncé (ligne 06), l'INT regarde brièvement ses notes, mais revient avec son regard sur le REF, toujours en écrivant. Vers la fin de la ligne, le REF lève aussi le regard vers l'INT, et ils se regardent mutuellement. Pendant une pause (ligne 07), où l'INT garde son regard sur le REF tout en écrivant et en hochant la tête, le REF revient avec son regard sur son écran pour lire la suite de son script. Pendant la suite du récit du REF (ligne 08), l'INT va faire quatre changements de regard, deux allers-retours entre ses notes et le REF, sans jamais interrompre la prise de notes et en hochant la tête à chaque fois que son regard revient vers le REF. Le REF, quant à lui, attend la fin de son énoncé pour regarder brièvement en direction de l'INT. Et dans la courte pause d'une seconde qui suit (ligne 09), l'INT continue à noter, en gardant toujours le regard sur le REF.

Dans cette courte séquence, l'INT tourne la tête (des notes vers le REF ou du REF vers ses notes) pas moins de 16 fois, et elle hoche la tête à 9 reprises. Cette séquence n'est que le début d'un long tour de parole du REF qui dure une minute et neuf secondes. Nous n'avons ici présenté et analysé que le début, car tout le tour de parole suit exactement la même structure. Nous voyons que l'INT fait le choix de garder le plus possible le regard vers le REF. De temps en temps, elle jette un coup d'œil sur ses notes pour vérifier, semble-t-il, ce qu'elle a noté et elle hoche la tête très souvent comme pour dire « je suis là, je vous écoute, je vous ai suivi et vous pouvez poursuivre », même lorsque le REF regarde son écran. Les pauses dans l'énoncé du REF semblent être rythmées par la lecture du script, et le REF lève le regard plutôt vers la fin des phrases, avant de reprendre son souffle, puis de revenir vers l'écran pour pouvoir lire la suite.

L'intérêt de cet extrait réside dans le fait qu'il montre combien le choix, pour Ines dans son rôle d'INT, est difficile à faire entre la nécessité de prendre des notes et le fait de garder un contact visuel avec le demandeur d'asile. Ce que nous pouvons observer ici, c'est qu'elle ne fait pas de choix et tente de faire les deux en même temps. La prise de notes, dans le contexte de l'interprétation au tribunal, est jugée nécessaire car tous les détails du récit sont d'une grande importance. Il semble qu'Ines juge le regard nécessaire pour *rapport building* : mettre en confiance le REF et l'encourager à poursuivre son récit. Or ce « non-choix » a pour conséquence qu'Ines n'arrivera pas à bien se relire.

Dans la transcription du discours de l'extrait qui suit, qui est le début de la restitution par l'INT de ce passage, nous voyons la conséquence néfaste de ce non-choix : l'INT fait une

erreur sur la date, ce qui apportera de la confusion, et desservira le demandeur d'asile avec le risque que sa demande d'asile lui soit refusée.

Extrait 2¹³⁶

Durée : 16 secondes

Transcription simple du discours

(06 :04 :586)

- 01 INT e: sono nato a Douala Cameroun (.)
eu : je suis né à Douala au Cameroun
- 02 il e: quattordici (.) settembre mille novecento novantanove (.)
le : quatorze (.) septembre mille neuf cent quatre-vingt-dix-neuf (.)
- 03 ho vissuto da sempre [nella mia famiglia]
j'ai toujours habité avec ma famille
- 04 JU [no aspetta un] attimo io la data di nascita ho quattordici
[non attendez un] peu moi comme date de naissance j'ai quatorze
- 05 luglio novantotto verifichiamo che sia corretta che (.)
juillet quatre-vingt-dix-huit on vérifie si c'est correct que :
- 06 JU [con questa gente qua] non si sa mai
[avec ces gens-là] on sait jamais
- 07 INT [ah chiedo subito] (0.5)
[ah, je demande tout de suite]

(06 :20 :858)

Ces deux extraits illustrent la nécessaire prise de décision de l'interprète entre plusieurs actions, et confirment que, en l'occurrence, cette étudiante n'a pas fait le bon choix. C'est pourquoi cet exemple présente un intérêt didactique. Il permet aux étudiants de réfléchir à la problématique de prise de décision et à d'autres façons de gérer la situation. Une solution, pour prendre moins de notes, serait de prendre l'initiative de gérer le tour de parole par une action de coordination explicite. Celle-ci consisterait, par exemple, à créer un espace pour la traduction en interrompant le locuteur qui parle trop longtemps. Cela permettrait de faire des restitutions de tours plus courts qui nécessiteraient donc moins de prise de notes, et de strictement limiter

¹³⁶ Fichier 041221_RP2_Ines.

celle-ci aux détails pour lesquels elle est vraiment nécessaire, comme les dates et les noms propres.

5.1.2 Prise de notes dans les moments de transition – extrait 3

Le contexte du JDR de ce deuxième exemple est une rencontre commerciale entre l'italophone Mme Di Vito (DV), directrice achats-équipements de l'entreprise italienne ITA Airways et le francophone Mr Arnaud Rodin (AR), directeur commercial d'une entreprise toulousaine spécialisée dans l'équipement cabines-passagers pour les avions commerciaux. ITA vient d'acquérir soixante avions A350 chez Airbus et a choisi l'entreprise de Mr Rodin pour équiper les appareils afin qu'ils puissent être opérationnels pour le transport de passagers. Dans cet extrait, nous examinons la transition entre la fin du premier tour de Mme Di Vito (DV) et la restitution par l'interprète (INT), ici Mu, à Mr Rodin (AR). La transcription du tour initial depuis le début (lignes 01 à 11) permet d'en connaître le contenu, et de juger de la pertinence ou non des choix de l'INT quant à la prise de notes.

Extrait 3¹³⁷

Durée : 01minute & 02 secondes

(00 :00 :860)

¹³⁷ Fichier 181121_RP1_Mu.

01 DV allora buongiorno signor Rodin (.) eu: siamo *molto contenti* di poter iniziare
alors bonjour monsieur Rodin (.) nous sommes très heureux de pouvoir commencer
int commence à écrire

02 a collaborare con lei (.) finora abbiamo (.) collaborato diciamo con numerose aziende (.)
notre collaboration avec vous (.) jusqu'à présent (.) nous avons collaboré disons avec diverses
03 per l'allestimento delle cabine
entreprises pour l'équipement des cabines
04 (1.4)
05 generalmente s-distinguevamo tra (.) e chi si occupava di sicurezza e chi si occupava
habituellement nous distinguions celles qui s'occupaient de la sécurité et celles qui s'occupaient
06 di confort (.) ok (0.4) adesso abbiamo deciso invece di optare per un'azienda come la sua (.)
du confort (.) ok (0.4) maintenant par contre nous avons décidé de faire appel à une entreprise
07 perché ci permette di avere un unico interlocutore (.) per tutto ciò che riguarda la cabina (.)
comme la vôtre car ça nous permet d'avoir un seul interlocuteur (.) pour tout ce qui concerne la
08 che sappia coniugare sia il lato tecnico che l'esperienza a bordo
cabine et qui puisse combiner aussi bien l'aspect technique que l'expérience à bord
09 (0.8)
10 come ben saprà siamo (.) è imminente tra poco *introdur*remo*il- l'A* trecentocinquanta
comme vous le savez bien, nous allons très prochainement introduire le- l'A trois cent cinquante
int arrête d'écrire un instant et lève le regard vers DV
int ramène le regard sur son bloc et reprend la prise de notes

11 DV nella *nostra flotta* (.) e ~abbiamo bisogno ^di allestire^ le cabine~ #1 #1bis
int *dans notre flotte (.) et nous avons besoin d'équiper les cabines*
dv ajuste ses feuilles sur sa tablette et poursuit la prise de notes
ar se tourne vers INT avec des gestes de battement PUOH
tourne le regard et la tête vers INT et DV

12 ^~*(7.3)*~^ #2 et #3
dv pendant (2.9) ajuste son masque, croise les doigts puis pose ses mains sur ses genoux et se tourne
vers INT puis ramène le regard sur son écran #2
int continue d'écrire pendant (6.0) #2 puis ajuste ses feuilles, jette un bref coup d'œil vers DV#3,
prend une feuille dans la main et se tourne vers AR
ar garde la tête vers INT et DV avec le regard qui se promène #2 puis penche la tête vers INT quand
elle jette le coup d'œil vers DV#3 et se redresse quand enfin INT le regarde

13 INT *eu: ~bonjour~ ^monsieur Rodin*^ (.) [et] bienvenue ^(.)^
int finit de se repositionner en direction de AR en passant sa feuille d'une main à l'autre avec un bref
regard sur ses notes et revient avec son regard vers AR
dv relève la tête et le regard vers INT
ar tourne la tête vers sa tablette et replace sa feuille devant lui
revient avec son regard sur ses feuilles avec un bref hochement de tête

14 AR ^[bonjour]^
relève le regard vers INT
(01 :02 :864)

L'analyse détaillée débute ligne 10, vers la fin du premier tour de DV, qui dure plus de 40 secondes, et pendant lequel INT a pris des notes continuellement, depuis la ligne 01. Elle a interrompu la prise de notes, pour regarder DV, par trois fois. DV, quant à elle, accompagne son propre discours de gestes iconiques et de gestes de battement en regardant INT, afin de clarifier et expliciter son discours, mais aussi, nous le supposons, pour établir un lien avec INT. Par deux fois, DV a fait des pauses de plus de (0.5), que l'on peut considérer comme des TRP où INT aurait pu prendre la parole. Comme elle ne l'a pas fait, DV a poursuivi son tour jusqu'à la fin de la ligne 11. Cette fois, elle indique explicitement, par un changement de posture (mains croisées sur ses genoux) qui accompagne la pause dans son discours, qu'elle laisse la parole à

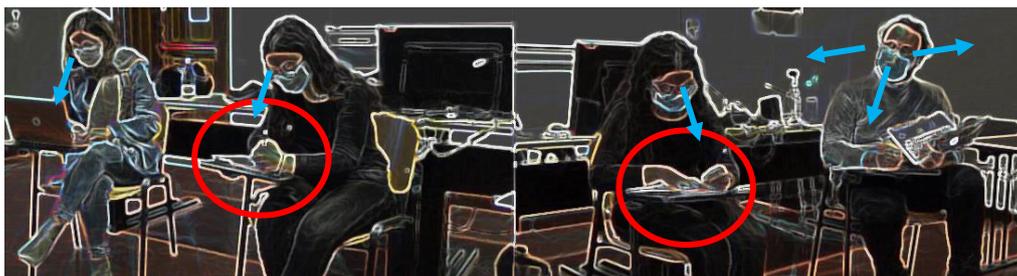
INT. AR comprend qu'une transition va avoir lieu, puisque lui, qui avait jusque-là le regard sur son écran, le change et se tourne vers INT et DV (#1 et #1bis). Suit alors, ligne 12, un long silence de 6 secondes pendant lequel INT continue de noter. DV et AR sont dans une position d'attente (#2) : DV revient avec son regard sur son écran sans bouger. AR reste tourné vers INT, mais son regard se promène autour de lui. Lorsque INT, ayant terminé d'écrire, jette un bref coup d'œil à DV, comme pour vérifier que celle-ci a bien terminé son tour et n'a rien à ajouter, AR réagit en se penchant en avant vers INT(#3). Enfin, toujours sur la ligne 12, quand INT se tourne vers lui, AR se redresse comme pour lui signaler qu'il est prêt à l'écouter. INT commence alors sa restitution, ligne 13, en prenant du temps pour se repositionner vers DV, tout en parlant (#4). À ce moment-là, DV lève aussi le regard de son écran, ayant perçu que l'interaction, qui avait été interrompue, allait reprendre.



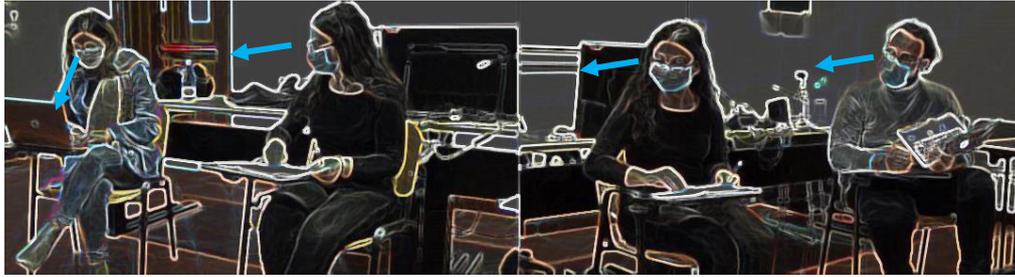
#1



#1bis



#2



#3



#4

Nous voyons comment, dans cet extrait, la prise de notes est un frein à la dynamique interactionnelle, parce qu'elle allonge le *floor transfer offset*¹³⁸, la durée de transfert de tour de parole. D'abord, un des critères de réussite d'une interaction médiée par interprète est la durée de silences entre deux tours qui doit être réduite au minimum. D'une part, pour garantir la fluidité et le naturel de l'entretien et d'autre part, cela témoigne de la compétence linguistique de l'interprète. Si l'on regarde le contenu du discours initial de DV, rien ne justifie vraiment de noter chaque détail. Il s'agit d'une introduction générale, avec les salutations, puis d'une présentation des objectifs de l'entretien. Il n'y a pas de listes, de dates, ni de chiffres. En outre, DV effectue des pauses dans son discours, ce qui donne aussi la possibilité à INT de gérer cette partie de l'interaction comme une véritable conversation, avec des tours courts. Même si la prise de notes ne génère pas d'erreur au niveau strictement linguistique, on peut voir comment, dans cet extrait, elle est responsable de l'interruption momentanée de l'interaction. De plus, l'enjeu d'un premier entretien dans un nouveau partenariat commercial est d'établir un rapport

¹³⁸ Voir Vranjes & Oben (2022), et la section 2.2.2 précédemment.

de convivialité, de confiance, ce qui, dans le cas présent, serait compromis. Lors de l'entretien d'autoconfrontation cité précédemment au sous-chapitre 5.1, Mu a d'ailleurs elle-même noté que le fait de prendre des notes l'avait détournée de la dynamique relationnelle et peut-être soustrait de la ressource en termes de mémoire de travail. Elle remarque par ailleurs : « J'étais un peu bloquée sur la page et j'ai vu que je prenais du temps pour écrire. Je ne savais pas toujours comment relire après. Donc le bloc n'est pas une bonne contribution à ce moment-là de l'apprentissage peut-être. ».

5.2 Orientation du regard

5.2.1 *Regard vers l'interlocuteur francophone en parlant italien*

Une des premières questions soulevées par le tableau 2 concerne le cas d'Irina, qui, pendant 0,1 minute, regarde l'interlocuteur francophone alors qu'elle parle italien. Une vérification dans les données primaires permet de voir qu'il ne s'agit pas d'une erreur, mais que le tableau a permis de révéler une situation rare qui peut aussi être convoquée dans le contexte didactique grâce au JDR. C'est pourquoi il est intéressant de la mentionner ici, sans approfondir l'analyse de l'extrait par ce qu'il ne traite pas de l'utilisation du regard. En l'occurrence, nous sommes dans le cas d'une simulation qui a lieu au tribunal. Le rôle principal que joue l'enseignant francophone est celui du réfugié (francophone) qui est interrogé par la juge (italophone). Mais il arrive un moment où il doit se dédoubler et jouer également le rôle de l'avocat (italophone) du réfugié, car ils ne sont que deux enseignants pour jouer les rôles des participants primaires. L'intervention d'un troisième personnage du JDR, ici l'avocat, permet de faire vivre, dans la simulation, une situation qui arrive parfois en situation réelle et qui peut être très déstabilisante pour l'interprète non préparé. Ici, il s'agit de l'interruption, par l'avocat, du dialogue entre les deux participants primaires pour remettre en question la prestation de l'interprète. Le défi pour l'interprète est, outre la gestion émotionnelle d'une telle mise en difficulté publique, pour laquelle il s'agit de « garder la face », celle de l'obliger à sortir d'une représentation simpliste de son rôle d'interprète avec des tours de parole qui se limitent à des restitutions. En effet, elle va devoir prendre position, se justifier ou demander des clarifications. C'est donc cette compétence de gestion de la coordination dans une situation tendue pour l'interprète elle-même, qui est proposée ici. Il s'agit d'une interaction complexe, à la fois pour l'enseignant francophone qui doit jouer plusieurs rôles, mais aussi pour l'étudiante qui s'adresse physiquement à la même personne mais à un autre personnage du jeu. C'est pourquoi, le cas

échéant, l'enseignant annonce, avant de démarrer le JDR, les différents rôles qu'il jouera. Aussi, il accompagne son changement de rôle d'un changement de voix et de langue.

5.2.2 *Regard ailleurs – extrait 4*

Dans cet extrait nous allons focaliser l'observation sur le regard *ailleurs* chez Mafa, qui, rappelons-le, est l'étudiante qui a la plus grande durée de regards *ailleurs*. Le contexte de ce JDR est le même que celui de l'extrait 3 : une rencontre commerciale entre Mme di Vito (DV) représentant la compagnie aérienne italienne ITA Airways et Mr Rodin (AR), représentant une société française d'équipement d'avions commerciaux. AR vient de lister les équipements fournis par sa société concernant la sécurité et la survie des passagers dans l'attente de l'arrivée des secours en cas d'amerrissage. DV fait remarquer que l'entreprise avec laquelle elle travaillait précédemment offrait davantage de matériel. Ici, INT explique que c'est elle qui a omis d'énoncer une partie de la liste, alors que AR avait bien mentionné davantage d'éléments. De plus, dans la séquence qui précède la transcription, AR vient de dire à INT qu'il avait du mal à entendre ce qu'elle disait, une façon de lui demander de parler plus fort. INT a déjà le regard *ailleurs*, orienté vers le sol.

Extrait 4¹³⁹

Durée : 01 minute & 02 secondes

(04 :51 :211)

¹³⁹ Fichier 181221_RP2_Mafa.

01 INT oui je j'ai *dit que je j'a- j'avais* #1 oublié de men- [de *mentionner des choses*]
int jette un coup d'œil vers AR en faisant plusieurs fois un geste déictique derrière elle vers DV
jette un coup d'œil par terre puis sur ses notes puis sur AR et revient sur ses notes

02 AR [d'accord]

03 INT eum que vous avez dit (0.8) et mm *(.)* *on parlait- #2 elle* et on parlait aussi de: m
ramène le regard vers le sol
fait des gestes rapides de battement

04 *(0.8)* mmm
fait le geste illustratif d'enfiler quelque chose toujours avec le regard ailleurs vers le sol

05 ce qu'on peut *(.) comment* #3 - comment dire *un vêtement qui: * qui peut-*qui tient chaud*
fait un autre geste illustratif d'enfiler un vêtement
jette un regard vers AR et le ramène immédiatement vers le sol
revient avec le regard vers AR

06 ^(1.0)^
ar tourne le regard vers INT puis hoche la tête

07 INT [à bas-]
esquisse un geste de battement

08 AR [*les combinaisons polaire*] [^(.) oui oui^ oui]
int regarde ailleurs puis revient vers AR
ar hoche la tête

09 INT [*les combinaisons polaire* (.) ok]
se tourne vers son bloc en hochant une fois la tête

10 INT *et* *donc ils* *sont présents** aussi*
regarde AR
regarde ailleurs
regarde AR
regarde ailleurs

11 AR ^*oui* y'en a^ °oui oui je vous avais dit° y'en a eu: (.) vingt
int se tourne vers son bloc et prend des notes
ar hoche une fois la tête en regardant INT puis se tourne vers, et regarde, son écran

12 (1.2)
ar ramène la tête vers INT et regarde ce qu'elle note avec le menton posé dans la main de son bras
accoudé

13 INT *ok*
fait un hochement de tête

14 (1.9)
int écrit sur son bloc

15 INT et *eu:* mm *un outil* pour *couper la * #4 nei*ge*
tourne les yeux vers le haut regard ailleurs
tourne la tête en direction de AR avec le regard par terre
fait le geste de scier avec la tranche de la main droite
se tourne et regarde AR

16 AR oui une scie à neige [oui oui]

17 INT [scie à neige] ah j'avais oublié [de le]
regarde ses notes en pointant avec son stylo et en hochant la tête

18 AR [une pelle] (.) et une scie à neige

19 (0.5)
écrit sur son bloc et hoche la tête

20 INT *et*des* (.)* mm
tourne la tête avec le regard par terre
revient avec le regard sur ses notes en pointant avec son stylo

21 (1.5)
int regarde vers ses notes

22 INT *mm* °comment dire°#5
tourne la tête et regarde par terre

23 *(4.0)*
int fait un geste de battement d'un côté et de l'autre
tourne la tête vers ses notes
garde la tête vers le bas et le regard vers le sol en changeant son stylo de main

- 24 INT [euh *(.)]*
jette un coup d'œil vers AR
- 25 AR *[^dites-moi tout^]*
se redresse et regarde INT en penchant la tête
- 26 INT *attends *-*eu attendez*#6 * je:*ramène le regard vers le sol
fait un bref geste régulateur vers AR
fait un geste de pointage derrière elle pour montrer DV
- 27 AR °allez y°
- 28 (1.4)
int ramène le regard sur ses notes et ses mains sur la tablette
- 29 INT e: *sì* le tute *polari *(.)* ci sono* cioè sono venti (0.5) e anche la: *(0.5)*
et : oui : les combinaisons polaires (.) il y en a : c'est-à-dire il y en a vingt (0.5) et aussi la : (0.5)
fait un hochement de tête
tourne la tête et le regard vers DV
ramène la tête et le regard vers ses notes
fait le geste de couper avec la tranche de la main
- 30 INT *la :s- la sega* per la *neve*
la : la scie pour la neige
jette un coup d'œil vers DV puis baisse le regard
revient avec le regard vers DV
- (05 :53 :111)

Cet extrait, d'une durée d'environ une minute, illustre un moment où l'étudiante est en difficulté. Ligne 01, alors qu'elle répète ce qu'elle vient de dire à AR, Mafa change cinq fois la direction de son regard : il va du sol vers son interlocuteur, revient au sol, va sur ses notes, revient vers AR et enfin sur ses notes. Elle fait également plusieurs fois un geste déictique (#1) pour montrer l'interlocutrice italienne derrière elle, comme pour indiquer à qui elle avait parlé précédemment, alors que cela n'a pas vraiment d'utilité ici, puisque cela va de soi. Immédiatement après, ligne 03, son regard revient par terre pour, cette fois, y rester jusqu'à la fin de la ligne 05, quand elle finit par regarder AR. Pendant tout ce temps, elle jette une seule fois un bref coup d'œil vers AR. Au niveau verbal, il y a d'abord un moment de silence assez long (0.8), ligne 03, où le regard reste sur ses notes, suivi d'un silence plus court qui coïncide avec le regard qui revient vers le sol, alors qu'elle fait des petits gestes rapides (#2). Ligne 04, on trouve encore un long silence (0.8), alors que le regard est toujours vers le sol. Ce silence est accompagné cette fois de gestes iconiques imitant l'action d'enfiler un vêtement (#3). Mafa rencontre ici une difficulté lexicale : elle cherche le terme exact « combinaison polaire » qui lui sera finalement soufflé par AR, ligne 08. Lorsque, ligne 09 elle le répète et acquiesce, elle ramène son regard sur ses notes, puis ligne 10, elle effectue un va-et-vient du regard entre son interlocuteur et *ailleurs*.



#1



#2

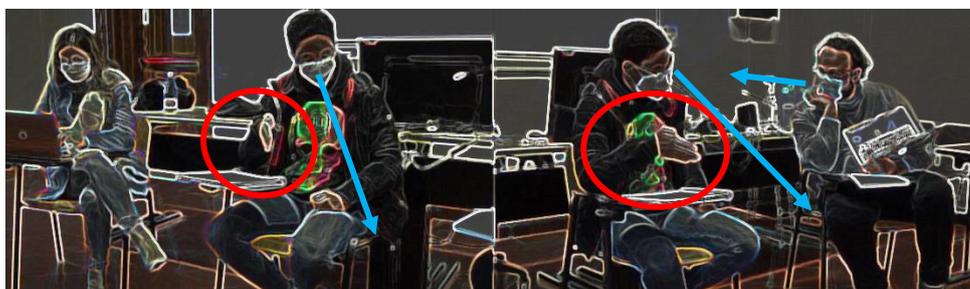


#3

À partir de la ligne 11, et jusqu'à la ligne 15, elle garde le regard sur ses notes. Puis les regards *ailleurs* reviennent ligne 15, avec la difficulté lexicale suivante. Sur cette ligne, le regard se déplace plusieurs fois : d'abord vers le haut, puis vers le sol, alors qu'elle fait le geste iconique de mimer l'action de scier (#4), et enfin vers l'interlocuteur, quand elle articule la dernière syllabe. Ligne 16, AR aide immédiatement INT en lui fournissant le terme exact, « une scie à neige », puis il poursuit en répétant, ligne 18, une partie de la liste qu'il avait déjà énoncée précédemment. INT prend alors des notes sur son bloc.

Nous assistons ensuite, entre les lignes 20 et 24, à une séquence durant laquelle INT semble totalement perdue. D'abord, ligne 20, elle jette un coup d'œil par terre mais revient très vite sur ses notes, qu'elle fixe ligne 21 pendant un long silence (1.5). Ligne 22, alors qu'elle cherche ses mots, elle ramène son regard par terre (#5). Ligne 23, pendant un silence encore plus long (4.0), INT tourne la tête vers sa tablette mais, alors que son regard reste vers le bas, elle ne semble pas lire ses notes. Elle fait des petits gestes de battement puis passe son stylo d'une main à l'autre, sans parler. Ligne 24, elle regarde enfin AR après avoir dit « euh », comme si elle cherchait de l'aide. Il se redresse alors, ligne 25, la regarde en penchant la tête, et l'invite à poursuivre : « dites-moi tout ». Au même moment, elle semble reprendre la main, puisqu'elle interrompt AR avec un geste régulateur pour reprendre la parole ligne 26 (#6). Elle regarde à nouveau vers le sol pendant une auto-correction. Ligne 27, AR l'encourage à poursuivre, et

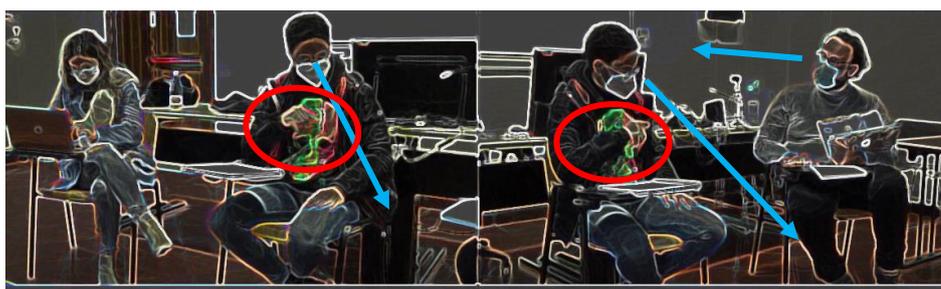
ligne 28, dans un silence de plus d'une seconde, Mafa semble se ressaisir en ramenant le regard sur ses notes et ses mains sur la tablette devant elle. Elle commence alors sa restitution pour DV ligne 29.



#4



#5



#6

Nous pouvons constater, dans cet extrait, que le regard *ailleurs* se produit dans plusieurs cas de figure. D'abord, il a lieu dans des moments où le regard fait des mouvements rapides de changements de direction et qui correspondent soit à des moments d'hésitation ou de gêne (lignes 03, 10, 15, 20) soit ils sont en réaction directe à une action de l'interlocuteur (lignes 01 & 08). Le regard *ailleurs* est dans ce cas souvent vers le bas, et concomitant avec la parole de

INT ou des silences très brefs. Parfois, et c'est plus rare, le regard part *ailleurs* pendant un silence plus long de INT, et correspond à une difficulté lexicale, où Mafa cherche ses mots. Le regard peut alors être accompagné de gestes, qui ont aussi pour fonction d'aider à trouver le terme recherché (lignes 04, 22, 26), ou bien, s'il n'y a pas de gestes (ligne 23), l'immobilité de INT pourrait être interprétée comme un embarras tel, que INT reste figée.

5.2.3 *Synchroniser les regards – extrait 5*

Le contexte du JDR dans l'extrait 5 est identique à celui des extraits 1 et 2 au sous-chapitre 5.1, à savoir un interrogatoire au tribunal, dans le cadre d'une procédure de demande d'asile. Les participants primaires sont, d'une part à droite de INT, la juge italophone (JU) qui mène l'interrogatoire et d'autre part, à gauche de INT, un migrant francophone qui souhaite obtenir le statut de réfugié (REF).

L'extrait se situe presque au début du JDR. Nous voyons comment la synchronisation du contact visuel entre l'interprète (INT) et l'enseignante italophone qui joue le rôle de la juge (JU) ressemble à un véritable ballet improvisé qui ne suit pas un modèle préétabli. Il s'agit au contraire d'une véritable coconstruction. Nous verrons qu'elle ne va pas de soi, et qu'en outre, elle est fragile.

Extrait 5¹⁴⁰

Durée : 01 minute

(00 :00 :30)

¹⁴⁰ Fichier 041221_RP2_Isis

01 REF ben ils disaient qu'on était des sales pédés: des enfoirés: des hors-la-loi:
02 pfff-fin- de ce point de vue: du coup ils avaient même raison
03 parce qu'au Cameroun l'homosexualité est un crime (0.5)
04 on risque une peine de cinq ans d'emprisonnement (0.5)
05 ils ont dit: que si ils allaient nous revoir ensemble ils nous égorgeraient (0.5)
06 ils ont sorti des couteaux mais heureusement j'ai pu me barrer (0.5)
07 INT [ok]
08 REF [eu]
09 INT *eu: ~je vou*s~ en terromper*un instant* #1
int lève le regard vers REF avec un geste interactif vers lui
ju lève la tête et le regard vers INT et REF
int revient avec la tête et le regard vers ses notes
10 REF ~^d'accord^~
ref se redresse et lève le regard devant lui
ju ramène le regard sur son écran
11 INT eumm gli hanno detto ^che: erano^ persone sporche dei fuori legge dei criminali *e* (.)
eu ils leur ont dit qu'ils étaient des personnes dégueulasses des hors la loi des criminels (.)
ref revient avec son regard sur son écran
int lève la tête et regarde devant elle
12 INT ovviamente e- *eu*- in base a: ciò che *si pensa*#2 in ~*Africa~* #3 hanno ragione
évidemment eu à la base c'est-à-dire qu'en Afrique ils ont raison
int revient avec le regard sur ses notes
jette brièvement un coup d'œil vers JU
ramène le regard sur ses notes
ju lève le regard vers INT
13 INT perché *l'omosessualità* #4 è *considerato* un ~reato~ #5(.)
parce que l'homosexualité est considérée comme un délit
int lève le regard vers JU
ramène le regard sur ses notes
ju ramène le regard sur son écran
14 INT si hanno: fino a cinque anni di prigione e:eu poi li hanno minacciati
il y a jusqu'à cinq ans de prison et eu ensuite ils les ont menacés
15 con dei coltelli e gli hanno detto che se gli *avessero rivisti* ~avrebbero~ -#6
avec des couteaux et il leur ont dit que si ils les auraient-les avaient
int lève le regard et tourne la tête vers JU
ju lève le regard et tourne la tête vers INT
16 INT *rivisti insieme* #7 li avrebbero: sgoz~zati~
revus ensemble ils les auraient égorvés
int baisse le regard en levant les sourcils et avec un geste PUOH shrug
ju baisse le regard sur son écran
17 INT *eu vous* pouvez continuer
int tourne la tête et le regard vers REF
(00 :01 :26)

L'analyse commence ligne 09, lorsque INT prend l'initiative d'interrompre REF dans son récit afin de restituer à JU cette première partie de discours. Pendant son énoncé, INT lève le regard et fait un geste interactif vers REF. Au même moment, la troisième participante JU lève le regard sur INT. Elle montre ainsi qu'elle s'aligne aussi sur l'action initiée par INT et indique corporellement qu'elle s'apprête à l'écouter. Mais INT n'établit pas de contact visuel avec JU.

Alors que REF s'aligne sur l'action de INT en acquiesçant ligne 10, il lève le regard, mais pas sur INT qui a déjà baissé le regard sur ses notes. Le regard de INT va directement de

REF vers son bloc, et non vers JU, sa nouvelle interlocutrice (#1). N’obtenant pas de retour visuel de la part de INT, JU ramène aussi son regard sur son écran. INT commence alors à restituer en italien le récit de REF. À la fin de la ligne 11, elle lève le regard dans le vide, c’est-à-dire vers aucun des participants primaires, pendant une micro pause, où elle semble réfléchir un bref instant puis redescend le regard sur ses notes ligne 12. Un peu plus loin sur la même ligne, elle se tourne et regarde enfin très brièvement en direction de JU (#2).

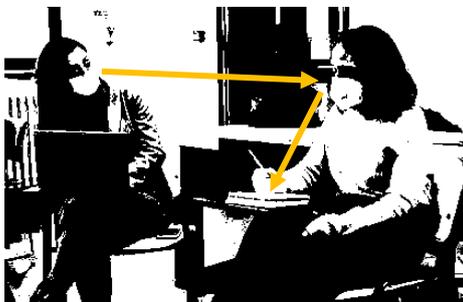


#1



#2

Voyant que JU regarde son écran, INT ramène aussitôt son regard sur ses notes alors qu’elle poursuit son énoncé (#3). Au même moment, JU relève le regard, comme pour répondre au regard que lui a adressé INT en #2, mais cela semble trop tard pour établir le contact.



#3



#4

JU maintient alors son regard sur INT, et enfin, lorsque INT termine sa phrase ligne 13 et lève le regard vers JU en hochant la tête, elles établissent un contact visuel (#4). C’est donc entre les lignes 09 et 12 qu’ont lieu les allers-retours infructueux de regards entre INT et JU, pour finalement aboutir, ligne 13 (#4), à un contact visuel. À partir de là, même si elles ne se regardent pas continuellement, on peut voir une synchronisation au niveau de leurs regards presque jusqu’à la fin du tour (#4, #5 et #6) : lorsque INT baisse le regard pour vérifier sur ses notes, dans la micro pause à la fin de la ligne 13, JU baisse aussi son regard sur son écran tout

de suite après elle (#5) ; et lorsque INT relève le regard vers JU à la fin de la ligne 15, JU est parfaitement synchronisée et relève le regard en même temps sur INT (#6).

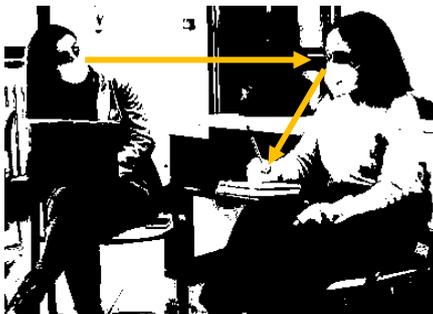


#5



#6

Mais elles perdent à nouveau le contact lorsque, immédiatement après, ligne 16, INT effectue une auto-réparation. INT baisse alors le regard, comme pour s'excuser car elle ne regarde pas ses notes pour vérifier. JU garde le regard sur elle, attendant qu'elles rétablissent le contact (#7). Mais INT passe son regard directement à REF pour l'inviter à poursuivre son récit ligne 17.



#7

Dans cette séquence, nous pouvons voir qu'il ne va pas de soi pour INT d'établir un contact visuel ou de le synchroniser avec ses interlocuteurs, en particulier avec JU. Cela peut s'expliquer par le fait que le regard a plusieurs fonctions : outre la création de liens avec l'interlocuteur, il permet de recueillir des informations indispensables à l'interprète. Par exemple, évaluer la compréhension des interlocuteurs, puisqu'un simple regard permet de détecter une expression faciale ou une attitude d'étonnement ou d'incompréhension. Il s'agit alors d'une information nécessaire à la prise de décision pour gérer la coordination. Cela peut

être aussi pour regarder ses notes, afin d'éviter des erreurs ou des omissions, ou simplement pour y jeter un coup d'œil afin de se rassurer. Cela signifie que INT doit continuellement choisir entre garder le contact visuel avec JU et recueillir des informations, sur ses notes ou dans le comportement non verbal de ses interlocuteurs. Par ailleurs, mais dans un même temps, le regard est le reflet de l'activité psycho-affective de INT, et dans ce sens il est sujet à des variations internes avec, nous l'avons vu, des conséquences sur l'interaction. C'est ce que nous constatons ligne 11, lorsque INT lève le regard « dans le vide » pour réfléchir, et ligne 16 lorsqu'elle baisse le regard en effectuant une auto-réparation alors que le contact visuel était enfin établi, et les regards mutuels synchronisés entre INT et JU. Suite à cela, INT n'a plus recours au regard pour indiquer à JU qu'elle a terminé sa restitution avant de redonner la parole à REF. On peut dire que le contact visuel est un lien fragile car une fois instauré, il est à la merci du moindre événement perturbant pour l'étudiante-interprète, et potentiellement pour tous les interactants.

L'entretien d'autoconfrontation nous informe que pour Isis, le contact visuel avec ses interlocuteurs est important. Elle déclare : « J'ai constaté que je cherche souvent le regard des autres ; je cherchais vraiment le regard des profs car ils regardaient l'écran. Quand j'écoutais, je notais les choses mais je voulais aussi regarder les profs. Je cherche le regard du prof vers la fin de la phrase, pour avoir une approbation ». Ce qui nous frappe dans sa déclaration, c'est que son regard ne semble pas adressé à l'interlocuteur, en tant que personnage du jeu, mais à l'enseignant, avec, en arrière-plan, la question de l'évaluation, ou du moins d'un *feedback* immédiat sur sa restitution.

5.3 Changements d'orientation du corps

5.3.1 *Repositionner le bassin pour démarrer une restitution – extrait 6*

Le contexte du JDR dans l'extrait qui suit est identique aux extraits 3 et 4. C'est la rencontre commerciale entre l'italophone Mme Di Vito (DV), directrice stratégie commerciale de l'entreprise italienne ITA et le francophone Mr Arnaud Rodin (AR), directeur commercial de l'entreprise toulousaine en charge des équipements pour les avions commerciaux. Dans cet extrait, il est question des équipements de sécurité, et plus précisément ceux qui permettent l'évacuation des passagers en cas d'amerrissage forcé. DV a demandé si on pouvait utiliser les « flaps » au niveau des ailes de l'appareil (ce qui éviterait les frais d'un équipement supplémentaire). Mais AR dit qu'il faut équiper l'appareil de toboggans. Avant de faire sa

restitution à DV, INT demande, dans une séquence de réparation de 56 secondes, des précisions techniques à AR. Il s'agit de confirmer qu'on ne peut pas avoir recours aux « flaps » et d'en expliquer les raisons. Nous allons voir comment INT gère la transition au niveau gestuel entre la fin de la séquence de réparation et le début de sa restitution à DV.

Extrait 6¹⁴¹

Durée : 17 secondes

(07 :58 :768)

01 AR non on ne peut pas avec les flaps
02 les flaps bien sûr eu: c'est-c'est Airbus qui les montera mais on ne peut pas les exploiter pour eu
03 (.)
pour descendre *(#1) (0.4) voilà*
int hoche la tête
04 (0.6)
int tourne le regard sur ses notes
05 INT °ok°
06 AR *ça serait trop* *risqué* (#2)
int commence à se repositionner en décroisant les jambes
int relève le regard vers AR
07 INT *mhm*
int hoche la tête et ramène le regard sur ses notes
08 AR *°quatre mètres hein°* (#3)
int déplace la jambe droite vers la droite et ramène le regard sur AR
09 *(1.8)*
int hoche la tête puis ramène le regard sur ses notes en transférant son poids sur la fesse droite et en ramenant la jambe gauche vers la droite
10 INT *ok* *diceva che eu- in realtà*(#4)
ok il a dit qu'en réalité
int referme la jambe gauche contre la droite
int ajuste ses cheveux, repositionne son assise et tourne le buste dans une légère torsion vers DV
11 INT sarebbe troppo *rischioso* *utilizzare direttamente* il flap (#5)
ce serait trop risqué d'utiliser les flaps
int lève le regard sur DV
int déplace ses jambes pieds croisés sous sa chaise et finit de se repositionner

(08 :16 :082)

Au début de l'extrait, INT est tournée vers AR (#1) et ils se regardent mutuellement alors qu'AR confirme que les « flaps » ne peuvent pas être utilisés pour l'évacuation des

¹⁴¹ Fichier 181121_RP1_Mu

passagers. Suit une mini pause (ligne 04) pendant laquelle INT regarde ses notes. Il semble que AR interprète alors cette mini pause comme une hésitation de la part de INT, puisqu'il décide de poursuivre son tour (ligne 06) en précisant pourquoi on ne peut pas utiliser les « flaps ». Alors que INT indique, par des actions non verbales, qu'elle considère la séquence de réparation résolue, en regardant AR avec un hochement de tête tout en commençant à se tourner vers DV en décroisant ses jambes (#2), AR continue à expliquer (ligne 08), comme pour s'assurer que INT a bien compris. INT continue à se tourner vers DV cette fois en écartant la jambe droite vers la droite (#3), tout en regardant à nouveau vers AR, et en hochant la tête, ce qui semble vouloir dire « j'ai compris ». Elle se retrouve ainsi dans une torsion, le bas du corps étant déjà engagé vers la prochaine interlocutrice et le haut du corps restant en contact avec l'interlocuteur qui termine son tour.



#1

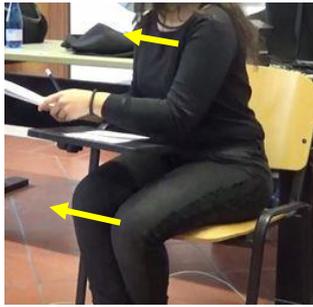


#2

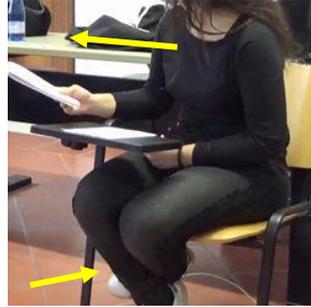


#3

Enfin (ligne 09), pendant une pause plus longue, INT hoche encore la tête, puis détourne le regard et continue à se repositionner, en ajustant ses cheveux, et en ramenant la jambe gauche vers la droite. Elle commence alors, ligne 08, sa restitution tout en finissant de se tourner totalement vers DV (#4). Ligne 11, elle lève le regard vers DV, puis repositionne ses jambes sous sa chaise dans une position qui semble enfin confortable pour elle (#5) afin de poursuivre sa restitution à DV.



#4



#5

Il s'agit, dans cet extrait qui illustre une transition entre une séquence de réparation et une restitution, d'un repositionnement du bassin qui se fait en plusieurs étapes et qui est accompagné de nombreux changements de regards et hochements de tête. Mu indique corporellement qu'elle considère la séquence de réparation résolue et initie la transition vers la restitution. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, elle évalue positivement le fait de ne pas exclure un des participants primaires lorsqu'elle change d'interlocuteur : « J'utilise beaucoup le buste pour me diriger vers une personne et vers l'autre. Je crois que c'est positif parce que j'englobe l'autre personne quand je passe de l'un vers l'autre. ». Cette intention de changer d'interlocuteur sans exclure personne se traduit dans cet extrait notamment par :

- un changement d'orientation du bassin qui se fait graduellement, en différentes étapes et non pas de façon tranchée ;
- des situations où Mu se trouve en position de torsion (#3), avec le bas du corps vers un interlocuteur et le haut du corps vers l'autre.

Cette séquence met en exergue la difficulté des choix que INT doit faire au niveau de la gestion de l'interaction, et cela se traduit dans le comportement corporel. D'un côté, le lien n'est pas rompu brusquement avec l'interlocuteur qui termine son tour, ce qui est conforme aux intentions de Mu, nous l'avons vu. Mais d'un autre côté, AR peut interpréter l'attitude de INT comme une hésitation et comme une invitation à poursuivre son tour, en fournissant davantage d'explications, ce qui rend l'interaction moins fluide et a pour conséquence que DV doit attendre plus longtemps la restitution. Il ne nous appartient pas d'apporter une réponse, mais l'intérêt est ici de souligner la problématique qui aurait toute sa place dans la formation des interprètes. Nous y reviendrons au chapitre de la discussion.

5.3.2 *Repositionner le bassin en début et en fin de séquence de réparation – extraits 7 & 8*

Le cadre du jeu des deux extraits qui suivent est un contexte commercial. Il s'agit d'une rencontre entre le PDG français (DG) de l'entreprise ATU, spécialisée dans l'entretien automobile, et la directrice commerciale pour l'Italie (DC). Lors de cette rencontre, ils préparent une réunion avec le réseau des directeurs de magasins du territoire italien. Suite à un rachat par la société ATU, ces magasins portent l'enseigne ATU depuis un an, et les résultats commerciaux ne montrent pas encore les bénéfices escomptés. Le PDG et la directrice italienne se mettent d'accord, sur une stratégie pour remotiver les directeurs locaux et ils listent les arguments positifs à leur présenter.

L'analyse de ces extraits va nous permettre d'examiner deux situations où le changement d'orientation du bassin des étudiantes a lieu tant au début, qu'à la fin des séquences de réparation qu'elles ont initiées, mais pas au milieu. D'une part, cela confirme et illustre le fait que les changements d'orientation de plus grande amplitude accompagnent les moments de coordination, comme le sont les séquences de réparation, ainsi que les transitions. Nous allons plus particulièrement chercher à comprendre de quelle façon ces gestes accompagnent les transitions et ce qu'ils peuvent signifier.

5.3.2.1 *Ingrid*

Extrait 7¹⁴²

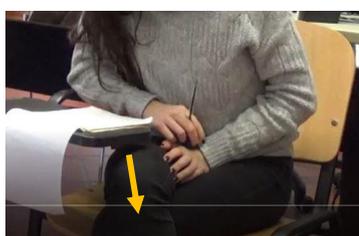
Durée : 27 secondes

(00 :29 :658)

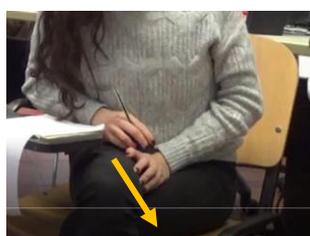
¹⁴² Fichier 111221_RP1_Ingrid

01 INT alors vous avez dit que (.) #1 pour-eu ce qui est de-des pare brises: [on a * (.) trente-deux* #2]
pour cent
int tourne le bassin vers DG & tourne le regard vers DG
02 DG [oui (.) ben on a une ma-]
03 DG eu-on a- ça a augmenté de trois*-trente-deux pour cent*
int tourne le buste et le regard vers ses notes
04 DG [le nombre] des réparations et des remplacements des pare-brises (.)
05 INT [mhum]
06 DG en Suisse (.) et eumm pour chaque pare-brise on gagne beaucoup parce qu'on a une marge brute
07 de cent soixante euros
08 (1.4)
09 INT #3 ok *[(.) °merci°] (.) e :mm * #4 si effectivement
int tourne le bassin vers DC
10 DG [(blanche)]

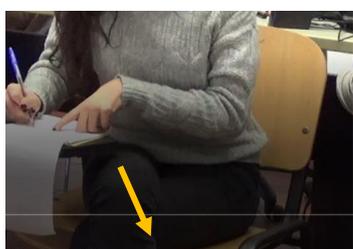
(00 :56 :595)



#1



#2



#3



#4

Lorsque INT, ici Ingrid, initie la séquence de *repair*, elle a encore le regard tourné vers ses notes (#1). Mais à la fin de son énoncé, « on a trente-deux pour cent », elle se tourne vers DG en engageant le bassin (#2). Elle indique ainsi avoir achevé son tour de parole qui est ici une demande de précision, et qu'elle s'apprête à écouter sa réponse. Une fois que DG a terminé son explication (ligne 07), il y a un silence (ligne 08) pendant lequel INT, avec le regard tourné sur ses notes, vérifie qu'elle a bien compris et noté correctement (#3) avant de poursuivre avec sa restitution à DC. Nous voyons alors comment immédiatement après (ligne 09), il y a une séquentialisation très fine des actions : « ok » suivi instantanément, pendant une micro-pause,

d'un changement d'orientation du bassin en direction de DC suivi de « merci » (#4), occurrence qui indique qu'elle considère la réparation résolue. INT met ainsi fin à cette séquence de *repair* et commence sa restitution avec un *code-switching* du français vers l'italien. Nous voyons aussi qu'au cours de la séquence, INT change une fois la direction du regard et du buste. Mais les changements de direction du bassin, quant à eux, ont lieu uniquement au début et à la fin de la séquence, pour accompagner ou souligner la transition.

5.3.2.2 Miky

Extrait 8¹⁴³

Durée : 34 secondes.

Nous sommes un peu plus loin dans le même script, donc avec les mêmes participants primaires, DG et DC, mais avec une autre étudiante dans le rôle de INT. Elle a déjà initié une séquence de *repair* et, alors que DG et DC sont encore en train de répondre au premier éclaircissement, elle pose une deuxième question.

(01 :17 :655)

01 DG [A-Aachen]
 02 DC [A:chen]
 03 INT [et eum et ce] ce centre donc vous allez *intégrer* à ATU #5
 int tourne la tête et le regard vers DG
 04 DG °non° c'est *un centre pilote* #6 donc eu on va essayer hein (.) oké où (.) on a pris (.)
 int tourne le bassin vers DG
 05 DG eu: la structure du magasin de Norauto et la structure du magasin d'ATU donc eu (0.5) de
 06 l'entreprise française et de l'entreprise allemande d'accord et on a cherché à prendre le mieux des
 07 deux
 (0.8)
 int tourne la tête et le regard vers notes
 08 DG et: pour voir si: si ça marche
 09 (0.6)
 10 INT #7 °ok° *(0.5) e: * #8 sì parlerò anche del-del centro
 oké (0.5) e: oui je parlerai aussi du – du centre
 int tourne le bassin vers DC – la tête et le regard restent sur notes
 (01 :51 :500)

¹⁴³ Fichier 111221_RP1_Miky.



#5



#6



#7



#8

Au début de cette séquence, lorsque INT pose la question à DG et l'interrompt, elle tourne juste le regard et la tête vers lui (#5). INT tourne le bassin vers DG et se repositionne pour l'écouter (#6) lorsque lui, commence son tour. La tête et le regard de INT changent d'orientation entre ses notes et DG au cours de la séquence. La fin de la séquence de réparation apparaît ici comme une négociation : après le long tour de DG (lignes 05, 06 et 07), il y a une pause pendant laquelle INT ramène le regard sur ses notes, comme pour vérifier quelque chose. DG ajoute alors une précision dans un tour de parole assez bref (ligne 09), suivi d'une pause (#7). INT indique enfin la résolution de la séquence de *repair* par une succession parfaitement orchestrée de plusieurs actions : elle acquiesce « ok », qui, dans son cas, n'est pas identifiable en termes de langue, mais tient lieu de *minimal response*¹⁴⁴ et, au cours d'une micro-pause, elle change l'orientation du bassin et se repositionne de façon à être tournée vers DC. Elle poursuit finalement le tour, cette fois clairement en italien (#8). Même si la tête et le regard restent, eux, sur ses notes, le repositionnement du bassin correspond à trois événements qui ont lieu simultanément : la fin de la séquence de *repair*, le changement d'interlocuteur et le changement de langue, et sont indiqués par la conjugaison d'actions corporelles et vocales.

¹⁴⁴ Voir la section 2.2.1 précédemment.

5.3.3 *Gestion de tours de parole sans changement de position du bassin – extraits 9 à 14*

Dans le tableau 4 de l'analyse descriptive, nous avons pu noter, au sujet d'Irina, qu'elle était la seule à ne jamais changer l'orientation du bassin, alors que ce mouvement signale, chez tous les autres étudiants, des moments de transition ou des séquences spécifiques de coordination dans les interactions. Pourtant, toujours en observant le tableau 4, nous voyons que c'est Irina qui initie le plus de séquences de gestion de tours de parole. Comment donc s'y prend-elle ? C'est ce que nous allons voir en étudiant une série d'extraits mettant en jeu des situations de gestion de tours de parole. Les six extraits qui suivent ont lieu dans le même contexte que celui des extraits 1, 2 et 5, c'est-à-dire au tribunal. Nous allons voir comment Irina, qui est cette fois INT, et REF, le migrant francophone qui a entrepris les démarches de demande d'asile, coconstruisent un code de coordination de l'interaction en trois étapes au cours desquelles se produit un transfert progressif du langage verbal vers le langage non verbal. Cette coconstruction est initiée par INT, qui interrompt REF dans son récit, afin d'éviter des tours trop longs à restituer. Nous voyons comment progressivement, entre la première interruption pour sa première restitution, dans les extraits 8 et 9, jusqu'à la troisième, dans les extraits 12 et 13, Irina recourt de plus en plus succinctement à la modalité verbale pour la gestion des tours, privilégiant la modalité gestuelle.

Extrait 9¹⁴⁵

Durée : 45 secondes

Première interruption

(00 :00 :830)

¹⁴⁵ Fichier 041221_RP1_irina.

01 REF à un moment donné/ (.) j'ai vu- j'ai eu la nécessité de le dire à quelqu'un j'arrivais plus à gérer
02 ce chagrin tout seul\ mais je savais pas (.) à qui le dire et alors- et alors j'ai commencé à
03 chercher sur internet s'il y avait: une association ou des communautés LGBTQI plus à:
04 Douala\ (.) j'ai vraiment galéré à en trouver: mais finalement j'ai eu lu un article sur une
05 association\ #1
06 *(0.3)*
int lève et tourne la tête vers REF
07 INT *ok ^euh #2 ^excusez moi maintenant* euh ^(mais) que je dois^ être euh *très #3 précise*
08 dans ^vo:tre: [raconte]^
int regarde vers REF et pointe la main droite vers lui puis hoche la tête en levant les sourcils
ref lève le regard vers INT
ref hoche la tête et revient avec le regard vers son écran
int fait un geste de battement avec un hochement de tête
ref hoche la tête
09 REF ^[mhum]^
ref hoche la tête et commence à se détourner pour prendre une feuille derrière lui
10 INT je: je vous inter*romps* pour traduire\
int fait un geste de pointage et battement
11 *(0.8)*#4
int tourne la tête et le regard sur ses notes en pointant avec son stylo
12 INT dunque\ a un certo *punto/* #5 mi sono reso conto che: avevo bisogno di: euh dire (.) mm
13 questa cosa a qualcuno (.) perché era un dolore troppo grande da supportare da solo
cela à quelqu'un parce que c'était trop douloureux à supporter tout seul
int lève la tête et le regard vers JU
(00 :46 :161)

Au début de l'extrait, lignes 01 à 05, REF a le regard sur son écran et lit le script tandis que l'INT prend des notes avec le regard tourné sur son bloc (#1). Puis l'INT profite de la micro pause ligne 06 pour interrompre le REF. C'est la tête qui initie le mouvement en se tournant vers le REF. Ce geste est immédiatement suivi de « ok », et d'un geste interactif de la main droite, qui, par conséquent, arrête de noter (#2). Il s'agit d'un geste de pointage, dirigé vers le REF, mais avec la paume légèrement levée vers lui comme dans le geste emblème qui signifie « stop ». Ce geste a ici une fonction interactive : il n'illustre pas ce qui est dit mais sert à réguler l'interaction. Le REF réagit immédiatement en levant lui aussi le regard vers l'INT, et interrompt son récit. Immédiatement après, l'INT s'excuse et penche la tête en avant avec un mouvement des sourcils, ce qui indique qu'elle insiste, à la fois au niveau gestuel ainsi que dans le regard. Le REF montre alors son alignement, en hochant la tête. Suit l'explication de la part de l'INT, pourquoi il est important pour elle que le REF ne fasse pas des tours trop longs : « vu que je dois être très précise ». Elle accompagne cette explication de plusieurs gestes de battements, et en particulier lorsqu'elle dit « précise » (#3), ce qui lui permet d'insister sur l'importance de cette action. À partir de la ligne 09, le REF se détourne. On peut constater qu'il quitte alors le rôle du REF, et reprend son rôle d'enseignant, puisqu'il se détourne pour attraper une feuille de papier derrière lui afin de prendre des notes pour le feedback. L'INT termine sa

phrase, ligne 10, et poursuit ses petits gestes de battements, ce qui laisse croire que ce sont des gestes autoréférés qu'elle fait pour elle-même et non pour l'interlocuteur qui ne la regarde plus. Ainsi, dès qu'elle a terminé sa phrase, ligne 11, l'INT se tourne vers ses notes dans une micro pause. Elle pointe avec son stylo sur ses notes, et commence sa restitution (#4), sans attendre d'acquiescement de la part de REF, celui-ci l'ayant déjà exprimé lignes 08 et 09. L'INT lève le regard vers sa nouvelle interlocutrice la JU assez rapidement tout en disant « punto/ » avec une intonation montante.



#1



#2



#3

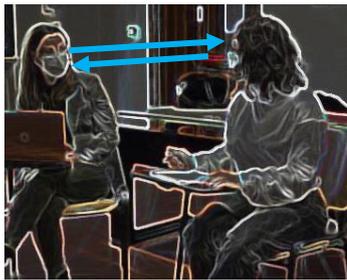


#4



#5

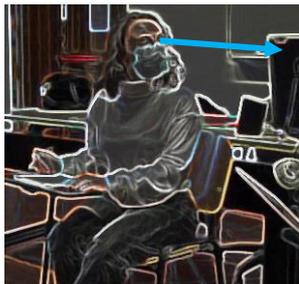
que le REF peut poursuivre. Mais l'INT a déjà commencé à se détourner, d'abord par le regard, sans attendre le retour de la JU. Dans la pause qui suit, ligne 18, l'INT continue à se détourner, positionnant tout le buste et le regard droit devant elle, et marque un arrêt (#7). Ce n'est qu'après cette pause qu'elle continue à se tourner, buste et regard, vers le REF (#8). Ligne 19, elle l'invite à poursuivre son récit, en combinant « ok » avec un hochement de tête (#9) avant d'ajouter, pour expliciter son geste, « maintenant vous pouvez continuer ».



#6



#7



#8



#9

Extrait 11¹⁴⁷

Durée : 14 secondes

Deuxième interruption

(01 :54 :403)

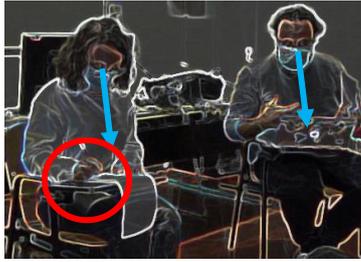
¹⁴⁷ Fichier 041221_RP1_irina.

37 REF (.) mais dans mon pays il y a encore euh: la prison (.) #10 pour les homos\
int prend des notes, regard sur le bloc devant elle
38 ^*(0.7)*^
int fait un grand hochement de tête en continuant à écrire
ref se détourne pour poser sa main sur la table derrière lui
39 INT ok *(0.3)*#11 *merci*
int tourne très brièvement la tête et le regard vers REF en amorçant un geste vers son bloc
int ramène la tête et le regard sur son bloc en tournant une feuille
40 *(1.0)*#12
int retourne la même feuille du bloc
41 INT e: alla *fine ho tro*vato #13 un'associazione (.) e : ci sono stato per la prima volta il ventiquattro
aprile
int et j'ai finalement trouvé une association et j'y suis allé pour la première fois le vingt-quatre
42 avril
tourne la tête et le regard vers JU avec un petit hochement et en levant les sourcils
duemila [sedici]
deux mille seize
43 JU [mhum]

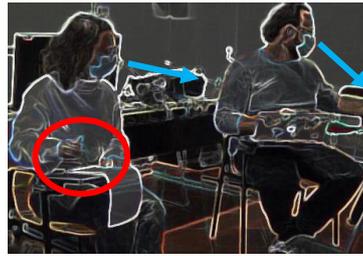
(02 :07 :788)

Juste avant d'interrompre le REF pour la deuxième fois dans son récit, l'INT est en train de prendre des notes. Son regard est sur ses feuilles, et le REF regarde également son écran (#10). Dès qu'il termine sa phrase, avec une intonation descendante, dans une micro pause ligne 38, l'INT exécute un seul grand hochement de tête. Le REF, quant à lui, commence au même moment à se détourner pour se repositionner dans une position plus confortable, ce qui indique une parfaite synchronisation avec l'INT, mais laisse aussi penser qu'il reprend sa posture d'enseignant pendant la restitution. Ligne 39, l'INT dit « ok » suivi d'un mouvement rapide d'aller- retour de la tête en direction de le REF (#11 et #11bis), sans amener le regard complètement sur lui, peut-être parce qu'il est déjà détourné. C'est sur le retour qu'elle dit « merci ». Ligne 40, il y a une pause dans le discours, due à la gestion du bloc. L'INT vérifie ses notes et tourne une feuille pour avoir les bonnes indications sous les yeux (#12). Elle lève alors le regard assez rapidement vers la JU, au début de la ligne 41 (#13).

Dans cet extrait nous voyons comment, pour cette deuxième interruption, une orchestration fluide et cohérente du langage verbal, avec une intonation et une gestuelle appropriées, permettent une gestion de tours de parole très rapide, d'une durée d'à peine 03 secondes, alors que la première interruption (extrait 8) avait une durée de 08 secondes.



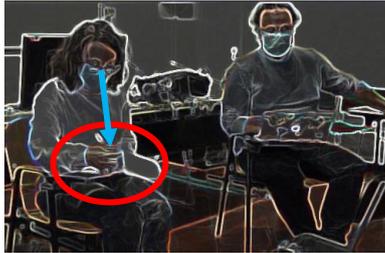
#10



#11



#11bis



#12



#13

Extrait 12¹⁴⁸

Durée : 17 secondes

Fin de la deuxième restitution

(02 :36 :201)

¹⁴⁸ Fichier 041221_RP1_irina.

50 INT la: (1.0) la socie*tà*#14 lo vede ancora lo percepisce ancora (come tale)
la : la société la voit encore la perçoit encore comme tel
int tourne la tête et le regard de ses notes vers JU

51 ~ (0.8)~
ju tourne la tête et le regard sur son écran

52 JU come-come un reato [ok]
comme-come un délit d'accord

53 INT *[si (.) esiste] la: *c'è la pri*gione* [°per *omosessuali°]*#15
oui (.) il existe la: c'est la prison pour les homosexuels
int hoche deux fois la tête
tourne la tête et le regard sur ses notes avec un geste de pointage avec le stylo sur ses notes
revient avec la tête et le regard vers JU en hochant la tête

54 JU [ok]
d'accord

55 *(0.7)*
int ramène la tête et le regard vers ses notes

56 JU eu: bene può con*tinuare*
euh bien il peut continuer
int tourne la tête et le regard vers JU

57 (0.3)

58 INT *ok*#16 maintenant vous pouvez continuer
int tourne tête et regard vers REF en hochant la tête

59 (0.9)
(02 :52 :850)

Dans cet extrait de 16 secondes, nous voyons comment est coconstruite, cette fois avec la JU, la transition entre la fin de la restitution et la poursuite du récit du REF. Dès que l'INT a terminé sa restitution, ligne 50, elle reste tournée vers la JU ce qui indique qu'elle lui laisse l'espace pour prendre la parole. Elles se regardent (#14 & #14bis). La JU tourne alors le regard sur ses notes, dans son rôle de JU qui vérifie l'exactitude des propos du REF, puis profite de la micro pause qui suit ligne 51 pour introduire, ligne 52, une séquence de réparation, qui est ici une demande de confirmation. Puis ligne 53 l'INT confirme, tout en accompagnant son discours d'actions multimodales : le regard fait un aller-retour entre la JU et ses notes, l'INT hoche la tête (#15), et fait un geste de pointage. Pendant ce temps, la JU garde le regard sur son écran et acquiesce, ce qui laisse croire qu'elle vérifie dans ses notes l'exactitude des propose de l'INT. Ligne 55, l'INT, en se tournant vers ses notes tout en gardant le silence, indique qu'elle a terminé de parler, qu'elle est prête à redonner la parole au REF, mais qu'elle laisse encore l'espace à la JU. Lorsque la JU donne son feu vert, ligne 56, pour que le REF poursuive son récit, l'INT tourne rapidement le regard vers elle pour indiquer son alignement, mais la JU ne la regarde pas. Ligne 58, l'INT associe de façon parfaitement simultanée la prise de parole « ok » avec le mouvement de se tourner vers le REF tout en faisant un hochement pour l'inviter à poursuivre (#16). Elle ajoute « vous pouvez continuer » car d'une certaine façon c'est une restitution de ce que vient de dire la JU.



#14



#14bis



#15



#16

Extrait 13¹⁴⁹

Durée : 20 secondes

Troisième interruption

(03 :07 :080)

¹⁴⁹ Fichier 041221_RP1_irina

64 REF . et puis un jour un ami de mon père #17
65 (0.7)
66 REF s'est aperçu que je fréquentais l'association et alors il l'a dit à mon père (0.3)
67 INT *ok*
int continue d'écrire en faisant un hochement de tête
68 REF quand: ^*vous*^ avez ~besoin~ de: déjà de: [d'accord mhm°]
ref tourne la tête et le regard vers INT
int arrête d'écrire et tourne et lève la tête et le regard vers REF
ju lève la tête et le regard vers INT et REF
69 INT *[oui #18 merci]*
int fait un hochement de tête accompagné d'un geste de pointage vers le bas
70 *~(0.5)*~
int ramène tête et regard sur ses notes, avec un geste de pointage du stylo sur ses notes
ju ramène tête et regard sur son écran
71 INT ~euh:~ (0.6) attraver*so:* #19 la frequentazione di *quest'associazione*#20 sono:- ho iniziato
ad accettare
ju *euh à travers la fréquentation de cette association je j'ai commencé à accepter*
int revient tête et regard vers INT
int tourne la tête légèrement en direction de JU en regardant par terre
72 INT tourne la tête et le regard vers JU avec un petit hochement
la mia omosessualità e di esserne anche fiero (0.6)
mon homosexualité et même d'en être fier
(03 :27 :213)

À ce moment du récit du REF, ligne 64, l'INT écoute en prenant des notes. Elle est tournée face à sa tablette, avec le regard et la tête vers son bloc. Le REF lit aussi le script, donc son regard est sur son écran (#17). L'INT profite de la micro pause à la fin de la ligne 66 pour dire « ok » avec une intonation descendante tout en faisant un bref hochement de tête accentué vers le bas. Le REF perçoit cette réponse minimale comme une invitation à faire une pause dans son récit, puisque déjà à deux reprises l'INT l'a interrompu pour pouvoir restituer son discours. C'est ce qu'il exprime ligne 68, dans une phrase qu'il n'a même pas besoin de terminer puisque l'INT l'interrompt ligne 69. Ce faisant, l'INT indique qu'elle a compris ce que le REF propose et qu'elle s'aligne sur sa proposition. Elle accompagne « oui, merci » d'un geste de pointage et d'un seul hochement de tête ample (#18 et #18bis), ce qui signifie tant au niveau verbal que corporel une absence totale d'ambiguïté. Il y a ici une forme de reconnaissance d'un modèle coconstruit d'alternance des tours de parole, avec des ellipses qui montrent que chacun des participants s'aligne sur ce modèle. Au même moment, la JU, en levant la tête de l'écran pour regarder en direction de l'INT et du REF, indique qu'elle a noté un changement dans le cours de l'action et qu'elle se prépare à écouter la restitution de l'INT. Ligne 70, pendant une micro pause, l'INT marque un arrêt pendant qu'elle ramène la tête et le regard sur ses notes avec un geste de pointage. Ce passage rapide dans une position entre les deux interlocuteurs lui permet de gérer la transition et de se préparer à la restitution. La JU revient aussi sur son écran. Ligne

71, l'INT démarre sa restitution avec un temps d'hésitation (« euh » suivi d'une pause) pendant laquelle sa tête se tourne en direction de la JU mais son regard est ailleurs, en l'occurrence vers le sol (#19). Un peu plus loin sur la même ligne, dès qu'elle a trouvé ses mots et commencé sa phrase, elle lève les yeux vers la JU avec un hochement comme pour souligner son discours (#20).



#17



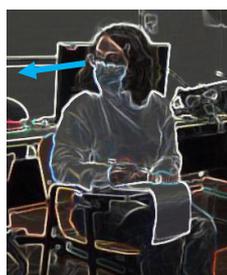
#18



#18bis



#19



#20

Extrait 14¹⁵⁰

Durée : 11 secondes

Fin de la troisième restitution

(03 :32 :702)

¹⁵⁰ Fichier 041221_RP1_irina.

74 INT però un giorno un amico di mio padre (.)
mais un jour un ami de mon père

75 si è: si è *accorto* che : frequen*tavo* quest'associazione\ #21
se -s'est rendu compte que je fréquentais cette association

int secoue la tête

int penche la tête

76 JU o*kay*

int tourne la tête et le regard vers REF

77 *(1.1)* #22

int hoche une fois la tête en direction de REF

78 REF .h

int se tourne vers son bloc

79 REF et euh: h. alors il l'a dit à mon père (.) et quand je suis rentré chez moi: mon père m'attendait\
 (03 :43 :559)

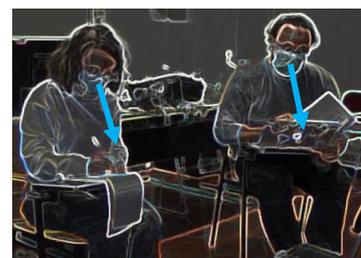
À la fin de la restitution, ligne 75, l'INT a le regard et la tête tournés vers la JU. Elle accompagne son énoncé de quelques gestes de la tête et termine sa phrase avec une intonation descendante (#21). La JU répond immédiatement, ligne 76, « ok ». Sans attendre la fin de cet énoncé, l'INT se tourne rapidement vers le REF, tête et regard et enchaine, ligne 77, avec un hochement de tête vers lui, sans parler (#22). Le REF a gardé le regard sur son écran pendant toute la séquence de restitution. Son regard est donc sur son écran. Mais il voit, ou perçoit, le mouvement de l'INT puisque directement après, il prend une profonde inspiration, ligne 78, indiquant qu'il s'apprête à prendre la parole. L'INT se prépare alors à noter la suite du récit en se tournant vers son bloc.



#21



#22



#23

La première fois, dans les extraits 8 et 9, Irina utilise la modalité verbale avec explications complètes, accompagnées de gestuelle pour interrompre le REF et lui redonner la parole ; dans les extraits 10 et 11, qui concernent la deuxième interruption, l'aspect verbal est plus succinct tandis que la modalité gestuelle prend le relais ; après la troisième interruption, au moment où l'INT repasse la parole au REF, la gestuelle a complètement remplacé le langage verbal, ce que nous avons vu dans les extraits 12 et 13.

Ces exemples nous montrent que la multimodalité dans la gestion de l'interaction est ici parfaitement exploitée. Elle ne correspond pas, pourtant, à ce que font la plupart des étudiants, et elle ne correspond pas non plus à une grande amplitude gestuelle. L'intérêt réside donc dans le fait de constater qu'il n'y a pas une seule façon normative d'utiliser cette compétence.

5.4 Gestes des bras et des mains

5.4.1 *Un nombre important de gestes accompagné du regard ailleurs – une attitude corporelle qui témoigne de difficultés ? Extraits 15 & 16*

Le contexte du JDR de ces deux extraits est le contexte commercial identique aux extraits 7 et 8 : une rencontre entre le PDG francophone (DG) de l'entreprise ATU, spécialisée dans l'entretien automobile et la directrice commerciale d'Italie, italophone (DC).

Dans l'extrait 15 ci-dessous, nous sommes au tout début de l'entretien, juste après les salutations et la reprise de contact. L'extrait commence immédiatement après le tour de DC, au début de la première restitution de INT en français pour DG.

Extrait 15¹⁵¹

Durée : 11 secondes

(01 :41 :918)

¹⁵¹ Fichier 111221_RP2_Ivo.

01 INT *oui alors euh °la: (la)* elle me disait
 int se tourne vers DG en prenant son bloc et en l'agitant

02 INT *eu que: que qu'elle est eu: [contente°* (.)]
 int jette un coup d'œil sur son bloc et ramène le regard sur BG en faisant un geste de battement avec le bloc

03 DG ^[°j'vous entends #1 pas°]^
 dg se penche vers INT avec un geste d'approcher la main ouverte près de son oreille

04 INT ah oui *((rires))* ^eu: ^
 Int fait un geste de pointage avec son bloc puis le ramène devant son visage et jette un coup d'œil dessus

dg commence un mouvement du bras vers le haut avec la paume vers le haut

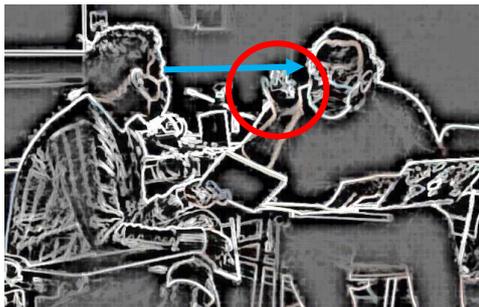
05 INT merci #2 de: *de lui avoir*
 int laisse tomber son regard vers le sol et revient sur DG tout en agitant le bloc

06 INT #3 donné *eu: la parole* et puis eu:
 int laisse tomber son regard puis revient sur le bloc

(01 :53 :426)

Dans l'interaction dont est issu ce court extrait de 11 secondes, INT n'a pas tout à fait compris le contexte, dans la mesure où il n'a pas saisi la nature de la relation entre les deux participants primaires. INT comprend les mots, mais du fait qu'il pense que les deux participants primaires sont des concurrents, et non pas des collaborateurs, il a du mal à rendre la restitution cohérente. Par conséquent, lors de cette interaction, on assiste à plusieurs malentendus. INT a bien conscience que quelque chose lui échappe, mais il semble démuni. Ces difficultés sont visibles sur le plan de son comportement physique, dès le début de sa première restitution.

D'abord, lorsque INT commence sa restitution, il parle à voix basse, ce qui indique soit une incertitude, soit un comportement inadéquat. DG l'interrompt alors, en lui disant « j'vous entends pas » (ligne 03), et se penche vers lui avec un geste iconique, la main près de l'oreille, indiquant l'écoute (#1), suivi d'un autre mouvement iconique de la main ouverte vers le haut invitant gestuellement INT à parler plus fort. Plusieurs actions consécutives montrent alors que INT est gêné par cette réparation initiée par DG : il réagit d'abord avec un petit rire (ligne 04), puis c'est le regard qui quitte son interlocuteur pour d'abord « se réfugier » dans le bloc, revenir rapidement vers DG lorsqu'il dit « merci » (#2) et immédiatement partir ailleurs, c'est-à-dire ni vers l'interlocuteur, ni sur son bloc, mais vers le bas, indiquant sans doute qu'il réfléchit (#3).



#1



#2



#3

Dans la suite de ce même tour de restitution, ci-dessous, INT rencontre des difficultés et exprime une incertitude quant à sa restitution.

Extrait 16¹⁵²

Durée : 31 secondes

(01 :53 :426)

¹⁵² Fichier 111221_RP2_Ivo.

07 INT elle est- elle me disait que la situation donc elle est pas *(.)#4* eu :
 int fait un geste *butterworth*

08 INT une situation *eu- très eu- disons* *positive* c'est à dire que: eu:
 int regarde vers le haut
 int fait un geste PUOHshrug avec le bloc dans la main

09 INT mobi-è la-la- *que l'entreprise* a *été eu: rache*tée:
 int fait un geste PUOH coverbal
 int regarde vers le haut et revient vers DG

10 INT il y a six mois par eu *l'organisation#5 le groupe:* Mobivia et:
 int fait un geste métaphorique à deux reprises devant lui

11 INT eu disons *que: elle me disait* que *pour parler*#6 vraiment
 int regarde ailleurs et revient vers DG
 int fait un geste coverbal de moulinets devant lui

12 INT d'acqui- d'acquisition *complète* eu: et qu'on doit
 int fait un geste métaphorique

13 INT *eu: disons attendre* entre *trente six et quarante huit*#7 *eu: eu :*
 int fait des gestes butterworth
 int fait un geste métaphorique
 int regarde vers le haut

14 *(1.2)*
 int prend son bloc avec les deux mains et regarde ses notes

15 INT *quarante huit eu*(#8) : *°mois°*(#9)
 int lève le regard et tourne les yeux de droite à gauche
 int se tourne vers DG et le regarde avec un froncement de sourcils en baissant la tête
 (02 :24 :618)

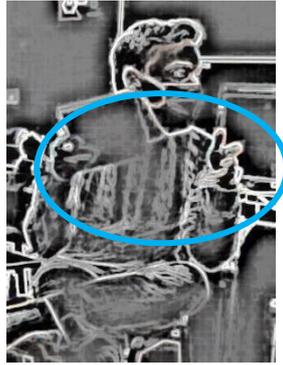
Dans cet extrait 16, qui se trouve directement à la suite de l'extrait précédent, INT regarde à 5 reprises *ailleurs*, que ce soit vers le haut, vers le bas, ou sur le côté. Dans cette deuxième partie, c'est l'alternance des regards *ailleurs* et d'une abondance de gestes des bras et des mains dans les moments d'hésitation, qui attire notre attention. Elle indique que INT rencontre des difficultés. Ligne 07 (#4), il fait un geste *butterworth*¹⁵³ (Tellier et al., 2011 :49) qui consiste à faire des moulinets avec ses mains devant lui pendant une micro pause alors qu'il cherche ses mots. Juste après (ligne 08), son regard monte *ailleurs*. Dès qu'il trouve le mot juste, il fait un geste *PalmUpOpenHand-shrug*¹⁵⁴, qui a ici une fonction pragmatique, dans la mesure où il peut signifier que INT émet une réserve sur ce qu'il dit (Ferré, 2012).

¹⁵³ : « geste de recherche lexicale. » (Tellier et al., 2011).

¹⁵⁴ « Main ouverte, paume vers le haut avec un haussement d'épaules ».



#4



#5

Ligne 09, INT hésite sur le nom de l'entreprise (« mobi-è ») et finalement renonce à la nommer. À la place, il choisit un terme générique « l'entreprise », accompagné, sur la dernière syllabe, d'un geste *Palm Up Open Hand*, sans soulever l'épaule cette fois-ci, ce qui fait que le sens est différent : il correspond à présenter un objet. Autrement dit, ce geste lui permet d'affirmer ce qu'il dit, et ainsi de garder la face malgré ses hésitations. Immédiatement après, il lève brièvement le regard, indiquant qu'il réfléchit pendant qu'il dit « été, euh, racheté ». Ligne 10, INT tente à nouveau de nommer l'entreprise par son nom. Il fait un geste métaphorique (#5), qui consiste à tracer un cercle devant lui avec les deux mains tout en disant « l'organisation, le groupe », comme pour le mimer. Sa main droite tient encore le bloc. INT répète ce geste à deux reprises, ce qui semble l'aider car finalement il retrouve le nom de l'entreprise, « Mobivia ». Ligne 11, INT hésite encore. Il lève alors d'abord le regard *ailleurs*, puis fait des gestes de moulinets devant lui, que l'on peut interpréter comme métaphoriques, pour illustrer « pour parler vraiment », le moulinet illustrant le flot de la parole qui sort de la bouche (#6). Suit un autre geste métaphorique, ligne 12, traçant la forme d'un volume devant lui lorsqu'il dit « complète ». Ligne 13, il enchaîne à nouveau avec des gestes de moulinets rapides devant lui, ayant cette fois une valeur *butterworth*, recherche lexicale, puisqu'il cherche ses mots, lorsqu'il dit « euh disons attendre ». Suit, à nouveau, un geste métaphorique, qui fait aussi fonction de battement, avec les deux mains allant d'un côté lorsqu'il dit « trente-six » et de l'autre côté lorsqu'il dit « quarante-huit » (#7). Cette surabondance gestuelle semble être le reflet d'une stratégie, compensation de lacunes lexicales. Les gestes viendraient combler les moments d'hésitations et d'inexactitudes. Ils pourraient aussi avoir pour fonction d'aider INT à trouver ses mots. Immédiatement après, il hésite à nouveau. Il rencontre une difficulté lexicale et le regard part vers le haut lorsqu'il dit « euh, euh », pour finalement se réfugier sur le bloc pendant une pause, ligne 14. Ligne 15, alors qu'il refait une tentative, le regard à nouveau vers

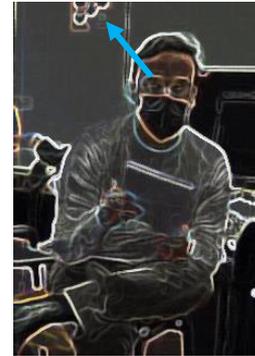
le haut et les yeux qui vont de gauche à droite, il reprend « quarante-huit euh » (#8) et finit sa phrase dans un souffle quasi inaudible, en regardant son interlocuteur tout en fronçant les sourcils « mois ? » (#9). Il indique ainsi un doute quant à sa restitution.



#6



#7



#8



#9

Nous voyons comment, dans cette situation inconfortable pour INT, le corps participe à l'expression de l'incertitude, que ce soit volontairement ou non. Les regards *ailleurs* sont accompagnés d'une grande quantité de gestes des bras et des mains, qui soit les précèdent, soit les suivent. Ces gestes métaphoriques, iconiques, *butterworth*, ou de battement, ont la fonction soit de garder la face et de rythmer le discours dans l'espoir de paraître convaincant, soit d'aider INT à gérer des difficultés lexicales lorsqu'il en rencontre.

Mais ses gestes ne l'aident pas, puisque la vraie difficulté n'est pas lexicale. L'entretien d'autoconfrontation d'Ivo confirme cette interprétation de l'attitude corporelle. Concernant le JDR dont sont issus ces extraits, il déclare : « Je notais des choses mais je n'étais pas sûr de ce que je notais, alors j'avais un regard vide. (...) Je n'avais pas du tout compris le contexte et j'aurais dû demander mais je ne sais pas pourquoi je ne l'ai pas fait (...) Quand je vis des

moments stressants, j'ai la tendance de bouger beaucoup. Aussi avec le stylo, je le bougeais comme ça (geste de dessiner dans l'air avec le stylo). J'ai l'attention sur mon corps et pas sur ce que je dois faire. »

Section 5.2.2, lorsque nous avons focalisé l'analyse sur le regard, nous avons eu un cas de figure similaire. La grande quantité de regards ailleurs était accompagnée de nombreux gestes, et l'étudiante était, tout comme Ivo dans ce JDR, confrontée à des difficultés.

5.4.2 *Les gestes des bras et des mains : différences en fonction de la langue. Extraits 17 & 18*

Le cadre du jeu des deux séquences qui suivent est le même que dans les extraits 7 et 8 de la section 5.3.2. Il s'agit d'un contexte commercial et d'une rencontre entre le PDG francophone (DG) de l'entreprise ATU, spécialisée dans l'entretien automobile, et la directrice commerciale pour l'Italie (DC), italophone.

Dans le tableau 4.5 du chapitre précédent, nous avons vu qu'Ingrid est l'une des étudiantes qui fait quasiment autant de gestes lorsqu'elle parle français que lorsqu'elle parle italien. Par contre, si l'on regarde la répartition en type des gestes¹⁵⁵, il y a une grande différence, en fonction des langues parlées, voire une inversion, entre gestes autoréférés et gestes interactionnels, qui, dans le tableau 4.5 comprennent les gestes coverbaux. Ainsi, dans le premier extrait ci-dessous, qui est une restitution en italien pour DC du discours de DV, nous voyons comment Ingrid, qui tient son stylo dans sa main droite tout au long de la restitution, accompagne son discours d'un grand nombre de gestes coverbaux pour souligner des mots clés et soutenir un rythme de parole quasi ininterrompu.

Extrait 17¹⁵⁶

Durée : 34 secondes

(00 :56 :084)

¹⁵⁵ Voir le tableau 4.5 au sous-chapitre 4.5.

¹⁵⁶ Fichier 111221_RP1_Ingrid.

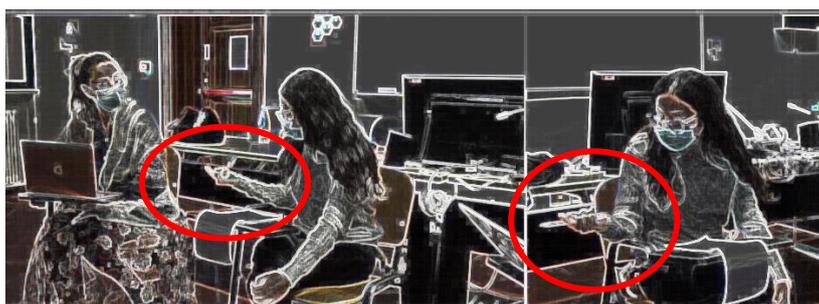
- 01 INT eumm sì **effettivamente** #1 l'aumento di (sei) per cento e-
eu : oui effectivement l'augmentation de six pour cent
se tourne brièvement vers DC avec un geste PUOH et revient vers ses notes
- 02 **è** stato proprio ~a nostro favore~
nous a vraiment été favorable
se tourne brièvement vers DC avec un geste PUOH et revient vers ses notes
- dc tourne le tête et le regard vers int
- 03 INT **e anche il meteo** #2 ha **giocato a nostro favore** in questo ~senso~ (.h)
et aussi la météo a joué en notre faveur de ce point de vue (.h)
se tourne vers DC en baissant la tête avec un geste PUOH avec tour de poignet
fait un geste PUOH accentué vers le bas en tournant la tête vers ses notes
- dc revient avec le regard vers son écran
- 04 INT em per quanto riguardo la Svizzera ~(.)~
et : en ce qui concerne la Suisse (.)
- dc tourne la tête et le regard vers INT
- 05 INT e: abbiamo avuto un ~aumento~ per quanto riguarda **riparazioni #3 e sostituzioni #3bis** eu :
nous avons eu une augmentation des réparations et remplacements
- dc revient avec le regard vers son écran
- int fait un geste métaphorique et battement en portant la main d'un côté puis de l'autre
- 06 INT di parabrezza **dovute** alla ~*grandine*~ del ~*trentadue*~ per cento
de pare brises dus à la grêle de trente deux pour cent
se tourne vers DC avec un geste PUOH
revient vers ses notes
- dc tourne la tête et le regard vers INT
revient avec le regard vers son écran
- int se tourne vers DC avec un geste de pointage avec son stylo et revient vers ses notes
- 07 INT e eu: **cioè ~significa che~ abbiamo** un e: **guadagno** e: **lordo** ~di:~
et eu : c'est-à-dire que ça signifie que nous avons un bénéfice brut
la main droite se recoiffe et la main gauche se pose sur la tablette
- dc tourne la tête et le regard vers INT
- int fait un geste PUOH battement en se tournant vers DC
fait un geste PUOH battement en se tournant vers ses notes
- dc revient avec le regard vers son écran
- 08 INT eu centosessanta euro **per ogni parabrezza** #4 ~(0.6)~
eu : de cent soixante euros pour chaque pare- brise
fait deux gestes de pointage successifs en regardant DC et en penchant la tête
- dc hoche la tête
- 09 INT em **bisognerà ~parlare~ #5 av-anche*~* ai direttori~ anche** del e: **nostro (0.3)**
eum il faudra aussi parler av- aux directeurs de : de notre
fait deux gestes PUOH successifs avec des tours de poignet en regardant DC
- dc tourne la tête et le regard vers INT
revient avec le regard vers son écran
- int refait deux gestes PUOH successifs en regardant ses notes
fait deux traits brefs avec son stylo sur son bloc
- 10 dell'obiettivo **del prossimo** #6 **esercizio**
objectif pour le prochain exercice
fait un geste métaphorique au niveau des yeux
pose ses deux mains en les croisant et regarde DC en penchant la tête vers elle
- (01 :30 :649)

Au tout début de la ligne 01, (« eumm »), Ingrid a le regard sur ses notes, et se repositionne tout en se touchant les cheveux. Très rapidement, dès qu'elle commence vraiment sa restitution, elle se tourne vers sa nouvelle interlocutrice avec son regard et en faisant un geste *Palm Up Open Hand* (#1). Elle reproduit cette action à l'identique immédiatement après, ligne

02, mais elle n'a toujours pas établi de contact visuel avec DC. Ligne 03, elle refait un geste en ajoutant cette fois un hochement de tête et une variation prosodique sur « anche » (#2), suivi encore d'un geste PUOH. Ce geste revient très régulièrement tout au long de la séquence, lignes 06, 07, et 09, que ce soit pour rythmer le discours comme un geste de battement ou pour insister sur certains points de la restitution.



#1



#2

Mais on trouve également une variété de gestes différents pour illustrer le discours : ligne 05 le battement de part et d'autre (#3 & #3bis) pour montrer les deux types de travaux effectués sur les pare brises (« les réparations et les remplacements »), ligne 06 le geste de pointage avec son stylo vers le bas lorsqu'elle dit « trente-deux pour cent », ce qui indique de la précision, ligne 08 encore deux gestes de pointage (#4) qui lui permettent d'insister sur le fait que c'est « pour chaque pare-brise », ligne 09 un PUOH avec des tours de poignet qui illustrent le fait de parler (#5) et enfin un geste métaphorique ligne 10 pour illustrer le fait qu'il s'agit d'une projection dans le futur (#6).



#3



#3bis



#4



#5



#6

Dans cet extrait, tous les gestes sont exécutés en parfaite concomitance avec une parole très fluide. Ils donnent ainsi l'impression d'une grande aisance dans la restitution de INT, et ne semblent pas excessifs, ni superflus.

Nous allons voir à présent ce qu'il en est de la gestuelle coverbale lors de la restitution en français, chez la même étudiante. Il s'agit, au cours du même jeu, de la restitution qui suit, et l'interlocuteur est cette fois le francophone DG.

Extrait 18¹⁵⁷

Durée : 39 secondes

(02 :14 :699)

¹⁵⁷ Fichier 111221_RP1_Ingrid

- 01 INT *alors les objectifs* ^pour^ eu- le: *prochain* #8 exercice sont *deux* ^*(0.5)*^
 se repositionne sur sa chaise et jette un regard vers DG puis revient sur ses notes
 dg tourne le regard sur son écran
 int fait un geste métaphorique rapide devant le visage pour indiquer l'avenir
 fait un petit geste PUOH vers DG
 revient les mains ensemble posées sur sa cuisse
 dg fait un petit hochement de tête
- 02 INT le: prumier-le *premier c'est de: ^augmenter de* cinquante^ millions *d'euros* (0.3)
 remet une mèche de ses cheveux avec le regard sur ses notes
 dg pose ses feuilles de notes sur la tablette et commence à noter
 int pose le coude gauche sur le dossier et se tourne vers DG puis revient directement avec le regard sur ses notes
- 03 INT le chiffre *d'affaire:* #9 (0.4) au ^total^
 se tourne avec le regard vers DG et revient sur ses notes
 dg arrête de noter et revient avec le menton dans la main et les feuilles sur sa cuisse
- 04 INT et le deuxième c'est de d'augmenter de trois millio eu: trente millions en ^eu:mm (0.5)^
 dg change de position en gardant le regard sur son écran
- 05 INT pour ce qui est du (0.4) eu:mm marge brute
 06 ^*(0.7) et:^* #10 ce*la* on va: le *dire*
 int tourne une feuille de son bloc
 dg reprend ses feuilles et commence à noter
 int se tourne avec le regard vers DG
- 07 (0.7)
 revient avec le regard sur ses notes
- 08 INT mais eu:mm *selon les prévisions* on ^*devrait:*^ *eu*- *y #11 réussir* facilement : (.)
 tourne la tête et le regard vers DG
 regarde ailleurs
 dg arrête de noter et remet les feuilles sur sa cuisse
 int ramène le regard sur ses notes
 fait un geste PUOH avec le regard vers DG le stylo dans la main et revient sur ses notes
- 09 INT ^*mais *je *vais*^ -on va:* pas *dire cela eu: aux directeurs
 dg prend ses feuilles et commence à prendre des notes
 int refait un petit geste PUOH de battement vers DG avec le stylo dans la main
 amène aussi le regard vers DG
 revient avec le regard sur ses notes avec un petit mouvement de pencher la tête
- 10 INT eu: pour *qu'ils #12 eu:* travaillent: au ^maximum^
 dg tourne le regard et la tête vers DG avec un petit geste PUOH
 hoche la tête en continuant à prenant des notes
 (02 :53 :924)

Ingrid commence, ligne 01, à parler alors qu'elle termine de se repositionner et fait un bref petit geste métaphorique (#8) qui correspond au futur (« prochain exercice ») et, alors qu'elle a déjà posé ses mains l'une dans l'autre sur sa cuisse, elle fait un bref petit geste PUOH, comme un battement sur la fin de la phrase. Puis elle ramène immédiatement ses mains ensemble. Ligne 02, elle fait un geste de confort (remettre une mèche de cheveux) puis change de position sur sa chaise, de façon à être tournée vers son interlocuteur, avec le coude gauche posé sur le dossier, et le coude droit sur sa tablette, en tenant le stylo dans ses mains (#9). Elle garde cette position jusqu'à la fin de son tour ligne 10. Lorsqu'elle ne fait pas geste

interactionnel avec ses mains, elle fait tourner le stylo entre ses doigts, ce qui est un geste autoréférentiel ou de confort.



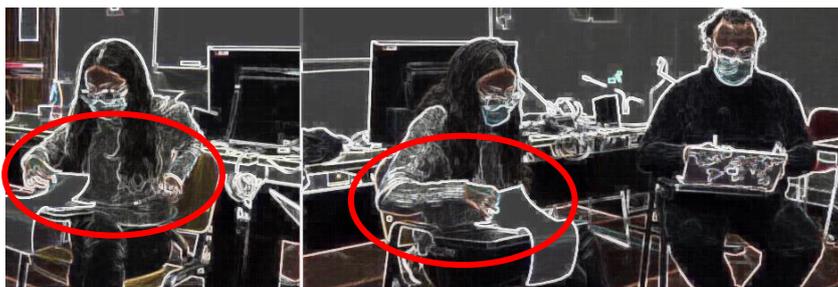
#8



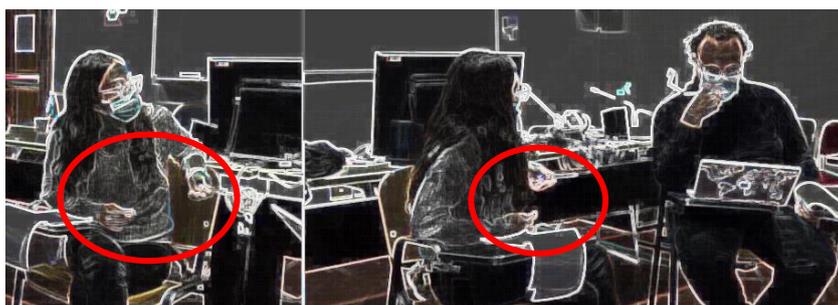
#9

Le geste qui suit est encore autoréférentiel, ligne 06, lorsqu'elle tourne une feuille de son bloc (#10). INT fait ensuite quelques gestes PUOH, qui sont petits et brefs : à la fin de la ligne 08 (#11), au début de la ligne 09, et ligne 10 (#12), avant de revenir dans la position des deux mains qui tiennent le stylo.

Même si l'objectif de l'analyse de cet extrait ne concerne pas la dynamique interactionnelle, nous pouvons noter que celle-ci est très limitée, puisqu'il n'y a pas, à part ligne 01 au début du tour de INT, d'échanges de regards. L'enseignant est dans le rôle de l'enseignant, avec le regard sur son écran pour suivre l'exactitude de la restitution au niveau lexical de la traduction et prendre des notes en vue du *feedback* qui suivra. Cela nous permet d'interpréter les gestes coverbaux de INT comme d'éventuelles tentatives d'interactions multimodales, mais aussi comme des gestes autoréférentiels qui l'aident à structurer son discours, même en l'absence de réaction de son interlocuteur.



#10



#11



#12

Les extraits 17 et 18 montrent une différence dans la gestuelle d'Ingrid en fonction de la langue de restitution. En l'occurrence, sa gestuelle coverbale est plus riche et plus ample lorsqu'elle parle italien. Avec le français, elle semble généralement plus statique, même si les mouvements de la tête sont présents presque de la même manière dans les deux extraits. Ingrid, dans l'extrait 18 en français, prend une position qui, tout en paraissant naturelle, tournée vers son interlocuteur, semble lui permettre un certain contrôle sur ses gestes tout en limitant leur amplitude. En outre, elle garde cette position tout au long de son tour.

On constate également une différence de fluidité dans le débit de parole qui semble indiquer une plus grande difficulté à traduire de l'italien vers le français. Ainsi, nous ne pouvons

pas savoir si la différence de gestuelle est due à la nature de la langue, italienne, à une maîtrise moindre du français, ou aux deux phénomènes.

Dans la restitution en français, on peut voir aussi qu'Ingrid fait bouger, à de nombreuses reprises, le stylo entre ses mains. Elle le fait tourner entre ses doigts, en particulier dans les moments où elle cherche ses mots. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, elle remarque d'ailleurs : « Je me suis rendu compte que le stylo m'aide beaucoup surtout dans la phase de restitution. Il m'aide à rester calme. J'ai vu que je joue toujours avec mon stylo et cela me donne de la confiance. Tous les gestes que je fais c'est avec la main dans laquelle j'ai le stylo. Même si je n'ai pas besoin de prendre des notes, je pense que j'apporterais cet objet qui me donne confiance. ». C'est pourquoi nous pouvons dire que la différence dans la gestualité est plutôt due au manque de fluidité dans le débit en français, donc à la difficulté d'expression en lien avec la direction de la traduction.

Avec les deux cas étudiés pour les gestes des bras et des mains, nous avons vu deux exemples bien distincts. Dans le premier, Ivo, il s'agit d'une gestuelle abondante qui correspond à l'expression de difficultés. Dans le deuxième cas au contraire, nous pouvons dire que l'extrait où Ingrid fait plus de gestes correspond à une restitution avec une plus grande aisance. Ainsi, pour ce qui est aussi des gestes des bras et des mains, nous voyons tout l'intérêt d'une analyse qualitative, qui tient compte à la fois de la dynamique interactionnelle et du contexte, et des entretiens d'autoconfrontation.

6 En conclusion : discussion et conséquences pour la formation des interprètes

Nous avons étudié la multimodalité chez un groupe d'étudiants en master d'interprétation lors de la pratique des jeux de rôle en contexte didactique. L'objectif était, par une analyse descriptive et une analyse conversationnelle multimodale d'une collection d'extraits, d'observer si les étudiants utilisent la multimodalité comme une ressource langagière et interactionnelle. D'une façon plus large, il s'agit de comprendre si, et dans quelle mesure les compétences interactionnelles multimodales s'acquièrent de façon naturelle et spontanée lors de la pratique des jeux de rôle. Nous commençons par une synthèse des résultats et une discussion, en plusieurs points, de leur signification et des nouveaux questionnements soulevés. Nous ouvrirons, dans un deuxième temps, une réflexion sur les possibles retombées didactiques de notre étude. Nous aborderons enfin les limites de celle-ci, avant de conclure sur les perspectives pour de futures recherches.

6.1 Synthèse et discussion des résultats

Une première synthèse des résultats de l'analyse descriptive quantitative a déjà été effectuée au sous-chapitre 4.6. Il en est ressorti que les étudiants prennent des notes dans une grande proportion lors des simulations d'interactions médiées par interprète, et que cela a des conséquences sur leur engagement dans la dynamique interactionnelle. Ce premier constat sera discuté à la section 6.1.1. Concernant les actions de coordination, que nous discuterons à la section 6.1.2, leur nombre est assez faible. À la section suivante, 6.1.3, nous porterons un éclairage sur le fait que les étudiants font également peu de gestes. Enfin, le dernier point important de cette synthèse est la mise en exergue, dans les résultats, de l'activité d'écoute de l'interprète, dont nous discuterons à la section 6.4.

Les analyses effectuées au chapitre 5 ont, quant à elles, permis de souligner l'importance de l'aspect situé des jeux de rôle. Les raisons qui expliquent les choix, ou les non-choix, effectués par les étudiants dans le cours de l'action se sont montrées à chaque fois singulières et coconstruites. C'est-à-dire que, comme nous l'avons vu, par exemple, dans l'extrait 5 (section 5.2.3), le comportement multimodal des enseignants influe sur celui des étudiants. Ainsi, l'analyse conversationnelle multimodale s'est montrée pertinente pour mettre en lumière les compétences interactionnelles et la façon dont celles-ci sont liées avec l'utilisation de la multimodalité comme ressource. Il en ressort, pour ce qui est de l'acquisition des compétences interactionnelles multimodales, qu'il n'y a pas lieu de proposer de modèle prescriptif. C'est ce

constat qui guide les recommandations que nous apporterons pour la formation dans le sous-chapitre 6.2.

6.1.1 La prise de notes pendant les exercices de simulation

Cet aspect, dont nous avons déjà discuté dans le sous-chapitre 5.1, est ici abordé au vu de son intérêt du point de vue didactique. La problématisation concerne à présent le fait de se poser la question, dans le cadre des jeux de rôle, de quand, et à quelles conditions, prendre des notes.

La prise de notes est une technique spécifique qui permet de gérer, en interprétation de conférence et en cas de modalité consécutive classique¹⁵⁸, des tours de parole longs, avec des durées généralement entre quatre et sept minutes. La prise de notes, dans ce cas, demande des compétences spécifiques de la part des interprètes : ils doivent maîtriser la transcription sur le bloc à la fois du contenu des énoncés, de l'organisation du discours, et de son développement temporel, tout en écoutant l'énoncé du locuteur (Gillies, 2005). Dans les formations universitaires d'interprètes, la technique de prise de notes fait généralement partie du cursus au niveau Master, avec une importance variable. Cela peut aller de la simple indication de conseils ou de bonnes pratiques à la fourniture de - et l'entraînement à - diverses techniques de prise de notes. Mais l'introduction de la prise de notes, dans la plupart des cursus, se fait toujours après une bonne pratique de la consécutive courte, sans prise de notes, qui forme les interprètes à développer d'abord la mémoire d'énoncés de moins en moins brefs (Pöchhacker, 2013, p. 178).

En interprétation de dialogue, cependant, la pratique courante veut que l'interprète ait toujours sur lui un carnet pour noter, si besoin, les dates, chiffres, noms propres et autres détails précis. Cela n'est pas à confondre avec la prise de notes décrite ci-dessus, avec son caractère très technique. Par ailleurs, la modalité dialogique, du fait d'une durée de tours brefs, ne nécessite pas, en principe, de prise de notes. Si la prise de notes est effectuée de façon systématique, et n'est pas suffisamment maîtrisée, elle peut constituer un réel frein à l'écoute. C'est particulièrement vrai dans la mesure où cette pratique représente un effort supplémentaire pour l'étudiant-interprète pendant l'activité du jeu de rôle, que les étudiants ne sont peut-être pas en mesure de supporter. Cependant, nous avons pu observer que les entretiens

¹⁵⁸ Voir Tableau 2.1 au sous-chapitre 2.1.

d'autoconfrontation ont permis, pour presque tous les étudiants, de constater par eux-mêmes les effets négatifs de la prise de notes lors des jeux de rôle : que ce soit parce qu'elle constituait un frein à la dynamique interactionnelle, ou qu'elle apportait une difficulté supplémentaire pour la prise de décision (que noter, quand noter, comment noter ?).

Ainsi, nous préconisons des consignes claires de la part des enseignants en amont de toute session de jeux de rôle. Elles devraient rappeler explicitement aux étudiants (1) les objectifs principaux du jeu de rôle, à savoir les compétences interactionnelles et/ou les compétences linguistiques ; (2) les limites de la prise de notes en ID et le positionnement attendu sur cet aspect.

6.1.2 *Les actions de coordination*

Notre étude fait ressortir que les étudiants, pendant les simulations, initient très peu d'actions de coordination. Les séquences de gestion de tour de parole sont les plus rares dans notre corpus (n=11). Cette faible fréquence n'est pas surprenante, si l'on tient compte de la complexité de ce type de séquences (voir la section 2.2.2). Par ailleurs, et cela constitue peut-être la raison principale, les jeux de rôle avec des scripts comportent déjà une structure dans laquelle les tours de parole sont prédéfinis. À l'exception des extraits 09 à 14 de l'analyse conversationnelle multimodale à la section 5.3.3, où nous avons étudié la stratégie complexe coconstruite et initiée par l'étudiante, nous n'avons pas relevé d'autres cas de gestion de tours aussi spontanés et pertinents.

On observe un nombre plus important de séquences de réparation (n=81). Mais ce nombre comprend toutes les séquences : aussi bien celles initiées par les enseignants que par les étudiants. Si l'on ne comptabilise que celle initiées par les étudiants (n=35), il s'agit de moins de la moitié des séquences de réparation, mais leur nombre reste cependant supérieur aux séquences de gestion de tour. Ainsi, les actions de coordination les plus fréquentes initiées par les étudiants sont les séquences de réparation. Cela peut s'expliquer par le fait que les étudiants demandent aisément des précisions lorsqu'ils n'ont pas compris un (ou une partie d') énoncé. Par ailleurs, les séquences de réparation constituent effectivement des occasions de séquences d'interactions spontanées, donc plus authentiques, dans la pratique des jeux de rôle.

Bien que l'action de *rapport building* constitue une action de coordination avec des enjeux importants en ID¹⁵⁹, qui mobilise particulièrement des ressources interactionnelles multimodales, elle n'a pas été mentionnée dans les résultats de notre étude. Nous avons déjà évoqué la difficulté que représente l'identification séquentielle de cette action. C'est pour cette raison que lors du codage des données primaires dans ELAN nous n'avons pas défini de séquences pour *rapport building* dans la variable 'les actions-séquences de l'interaction' (voir section 3.2.4). À cela s'ajoute le format du jeu de rôle (fermé et semi-professionnel), qui, selon nous, n'a pas été propice à la prise d'initiative de ce type d'action de la part des étudiants. Particulièrement pour *rapport building*, les notions de rôles ou identités, tels que décrits par Niemants & Stokoe¹⁶⁰ (2017, p. 297), peuvent avoir constitué un frein au sentiment d'une réelle nécessité de *rapport building*, telle qu'elle se joue dans les IMI authentiques.

Nous constatons cependant, à la lecture des entretiens d'autoconfrontation, que les étudiants eux-mêmes ont exprimé leur préoccupation d'établir du *rapport* avec les participants :

- Miky : « j'essayais de toujours tenir le contact avec les yeux avec le prof et ça a marché, surtout avec le prof ((francophone)) je pense parce que j'étais plus attentive à écouter et à bien comprendre ce que j'écoutais. » ;
- Ines : « Quant à ma posture : j'ai remarqué que je suis presque toujours comme ça, tournée vers la personne que je suis en train d'écouter, d'interpréter ((elle se redresse et se tourne vers un côté, corps et regard)). » ;
- Mu : « J'utilise beaucoup le buste pour me diriger vers une personne et vers l'autre. Je crois que c'est positif par ce que j'englobe l'autre personne quand je passe de l'un vers l'autre. » ;
- Ingrid : « je pense qu'il y a des choses à changer pour que mes interlocuteurs aient plus de contact avec moi ... Mais comme j'ai dit j'essaye toujours de garder le contact avec mes interlocuteurs. Et cela me coûte. Je dois choisir si regarder les interlocuteurs ou mes notes. Je pense que c'est important de faire ce type

¹⁵⁹ Voir section 2.2.4.

¹⁶⁰ Voir section 2.4.1.

d'effort ... Je pense avoir la tendance à regarder seulement la personne avec laquelle je suis en train de parler. Chaque fois que quelqu'un parlait, c'est moi qui me tournais vers l'un ou vers l'autre. Et j'excluais la personne qui n'était pas en train de parler avec moi. » ;

- Isis : « J'ai constaté que je cherche souvent le regard des autres ; je cherchais vraiment le regard des profs car ils regardaient l'écran. Quand j'écoutais, je notais les choses mais je voulais aussi regarder les profs ... Je cherche le regard du prof vers la fin de la phrase (pour avoir une approbation). » ;
- Isa : « J'ai essayé de regarder mes interlocuteurs dans les yeux. ... je suis contente d'avoir réussi à les regarder dans les yeux. ... Peut-être cela aurait aussi aidé le contact visuel. » ;
- Marty : « Dans la seconde vidéo je regardais moins mes interlocuteurs. Dans la première, comme c'était une situation difficile j'ai essayé de les regarder dans les yeux : pas au début, mais ensuite oui. ... Dans le contexte à l'hôpital j'ai pris moins de notes soit par ce que je voulais être plus présente ... J'ai bien géré parce que j'étais tournée vers les personnes à qui je parlais. » ;
- Irina : « Je regarde peu l'interlocuteur pour lui montrer que j'écoute mais pour lui faire comprendre je fais comme ça ((geste de hocher la tête)) avec la tête, et j'utilise beaucoup d'expressions minimales comme 'mhm, ok' , ... Je lève le regard de temps en temps du bloc quand je parle pour regarder l'interlocuteur. » ;
- Ivo : « ... dans l'interaction où il y avait le malentendu, je cherchais toujours à me rapprocher du prof physiquement, par exemple comme ça ((avec le corps en avant, penché vers le professeur)) comme si je voulais créer une atmosphère plus proche, créer des situations plus intimes. » ;
- Mafa : « si c'est deux personnes j'essaye de me tourner vers l'une et l'autre personne et j'essaye de faire le contact visuel avec mes interlocuteurs ».

Il se dégage des réflexions des étudiants que le regard (pour Miky, Ingris, Isis, Isa, Marty, Irina et Mafa) et l'orientation du corps ou le positionnement dans l'espace (pour Ines, Mu, Ingrid, Marty, Ivo et Mafa) sont les deux types de gestes que les étudiants évoquent au sujet de *rappport building*, même s'ils ne le nomment pas ainsi.

Nous voyons, par ailleurs, comment la notion de rôles, évoquée ci-dessus, était confuse pour certains. Ils parlent des professeurs (Miky, Isis, Ivo), ce qui confirme le fait qu'ils étaient positionnés, au niveau de l'identité, dans celle 'due au cadre de jeu' (« game-context identity »), et non dans 'l'identité du jeu' (« identity within the game ») du jeu de rôle¹⁶¹. C'est-à-dire que, dans ce cas, *rappport building* ne constituait pas un réel enjeu, puisque le type de relation sociale était déjà établi, et ne correspondait pas à la relation sociale qui s'établit entre l'interprète professionnel et les destinataires de sa prestation de médiation, mais reflétait la relation étudiant-enseignant.

Il est important de remarquer enfin que certains évoquent le regard en lien avec l'écoute, ce qui renvoie à la section 6.1.1 de ce chapitre, et le possible lien entre *rappport building*, regard, et la fonction de l'écoute de l'interprète, en particulier l'écoute attentive. En ce sens, nous pourrions rejoindre le point de vue exprimé par Merlini et Gatti (2015) à la section 2.2.1, à savoir un lien entre écoute attentive, communication empathique, réponses minimales et/ou le regard.

6.1.3 *Le rapport des étudiants à la gestualité*

Notre analyse quantitative descriptive a mis en exergue le fait que les étudiants font globalement peu de gestes. En ce qui concerne les gestes des bras et des mains, non seulement il y en a peu, mais ils comportent aussi bien ceux qui ont, et ceux qui n'ont pas, de fonction interactionnelle ou coverbale, dans une proportion proche de 1/2. Ce résultat nous permet de dire que dans notre échantillon d'étudiants, la gestualité est très peu utilisée comme une ressource langagière ou interactionnelle. Quant aux changements d'orientation du corps, ceux qui sont de plus grande amplitude correspondent effectivement aux moments de transition dans les interactions, indiquant que la multimodalité contribue aux actions de coordination. Cependant, ces mouvements ne sont pas systématiques chez tous les étudiants, ni dans tous les moments de transition. Par ailleurs, il se peut qu'ils soient la conséquence de la disposition

¹⁶¹ En référence à la citation de Niemants et Stokoe (2017, p. 297) à la section 2.4.1.

spatiale pendant les jeux de rôle : une disposition différente aurait sans doute entraîné d'autres actions multimodales dans les moments de transition. Enfin, les mouvements sont globalement petits et peu visibles s'ils ne sont pas l'objet d'une focalisation particulière. Cela nous invite à nous interroger sur le fait qu'ils soient faits volontairement ou non.

Les entretiens d'autoconfrontation nous permettent de savoir ce que les étudiants eux-mêmes rapportent au sujet des gestes, sans répondre directement à notre question. En effet, nous ne leur avons pas posé la question de façon explicite, afin de ne pas biaiser leurs réponses¹⁶² :

- « J'ai vu que parfois je me touchais les cheveux comme ça ((geste de se recoiffer)) et c'était un peu un signe d'énervement. ... Je gesticule pas vraiment des mains dans la vie réelle, mais dans cette situation-là, quand j'étais un peu énervée, pour me faire comprendre je faisais un peu comme ça ((gestes de moulinet avec les mains- rires)) » (Miky).
- « J'ai remarqué le stress quand je me touche les cheveux ... Je veux faire attention à ne pas me toucher les cheveux. » (Ines)
- « Deux choses que je fais souvent, je le sais, même si ça n'a aucun sens, c'est toucher mes lunettes et les cheveux. Mais seulement quand je suis en difficulté. Quand je ne comprenais pas ce qu'il disait, ou que je ne savais pas comment m'exprimer. Et alors, j'essayais d'écrire et je me touchais les cheveux ... Je gesticule quand je dois transmettre une image ((geste iconique)). Je ne gesticule pas trop sauf pour donner une image ... Mon corps dit exactement ce que je ressens. Tout ressort du geste. » (Mu)
- « C'est encore difficile de me concentrer sur l'activité et mon corps mais j'espère avoir un niveau de confiance qui me permettra d'être à l'aise dans l'activité et de contrôler mon corps. Mais dans ces extraits je me sentais à l'aise ... Les deux

¹⁶² Les déclarations présentées ci-dessous sont extraites de la deuxième phase des entretiens, et de la première question ouverte (voir section 3.5.2) : « Quelles sont vos remarques ou réflexions spontanées en voyant ces vidéos ? Ici, vous pouvez exprimer tout ce qui vous passe par la tête, il n'y a aucun enjeu ». À ce stade, il n'y a eu aucune interaction ni dialogue entre l'intervieweuse et l'étudiant.

fois où je mettais ma main sur les genoux étaient des situations de difficulté...
J'ai noté beaucoup de gestes pour me donner confiance. » (Ingrid)

- « Parfois je me touche le masque. Même si je n'avais pas de problème. C'est un peu comme un tic. » (Isis)
- « Au niveau non verbal, peut-être que je suis un peu trop mécanique. Je me souviens que j'essayais de rester physiquement le plus neutre possible afin de ne pas ajouter mon anxiété à la situation ... En général, je pense que dans une situation d'interprétation je dois absolument contrôler mon corps. Car je suis une personne très émotive et j'ai appris avec le temps à me contrôler ... J'ai l'impression que je gesticule plus quand je parle italien. » (Isa)
- « J'ai bien géré car quand je voulais traduire et la personne était encore en train de parler, je bougeais un peu et l'autre personne comprenait que je devais traduire et s'arrêtait ... on peut voir que je suis un peu stressée et j'ai des énergies que je dois utiliser, comme par exemple je joue avec le stylo et je fais comme ça ((met le bouchon sur le stylo)). Je dois travailler là-dessus pour faire voir que je suis à l'aise et faire sentir à l'aise les autres personnes autour de moi. » (Marty) ;
- « Je pensais que j'avais gesticulé beaucoup, car c'est ce que j'ai tendance à faire quand je parle. Au contraire j'ai vu que ce n'était pas le cas. Mais comme je l'ai dit, quand je ne suis pas très à l'aise j'ai tendance à serrer mes mains comme ça, à jouer avec des bracelets si j'en ai, ... pour me rappeler que je suis là et que je dois faire des choses. C'est une question probablement de rester attachée à mon corps et à la réalité. » (Irina) ;
- « J'ai noté les gestes que je fais ((fait un geste iconique de tracer la forme d'une balle devant sa poitrine)) ... J'ai cette mauvaise habitude de bouger trop quand je parle. Moi je sais, et comme maintenant je cherche à m'arrêter mais c'est une caractéristique à moi. C'est pas beau de voir une personne qui bouge trop ... Quand je vis des moments stressants j'ai la tendance de bouger beaucoup. Aussi avec le stylo, je le bougeais comme ça ((geste de dessiner dans l'air avec le stylo)). J'ai l'attention sur mon corps et pas sur ce que je dois faire. » (Ivo)

- « ... Je remarque que je gesticule beaucoup, je joue avec le stylo. Je fais cela quand je suis sous stress ... Je faisais beaucoup de gestes, pour montrer, chez le médecin, haussez les bras, haussez les jambes, ou je disais faites comme le médecin avec pointage sur le médecin, ou je montrais l'index car je ne connaissais pas le mot ... » (Mafa).

La principale préoccupation qui se dégage est que les gestes reflètent un état émotionnel qu'il faut cacher. C'est le cas chez tous les étudiants sauf une, et avec des nuances dans la formulation. La plupart des étudiants identifient cet état émotionnel à du « stress » (Ines, Marty, Ivo, Mafa), de « l'anxiété » (Isa) ou « de l'énervement » (Miky) ; au fait d'être « en difficulté » (Mu), ou « pas très à l'aise » (Irina). L'intention de vouloir cacher cet état émotionnel est exprimée explicitement avec le terme « contrôler » (Isa, Ingrid), « faire attention » (Ines), « travailler là-dessus » (Marty), « je cherche à m'arrêter » (Ivo). Enfin, les gestes peuvent aussi être une ressource « émotionnelle », dans la mesure où ils apportent un certain réconfort : c'est ce qu'expriment Ingrid : « me donner confiance », et Irina : « rester attachée à mon corps et à la réalité ».

Chen et al. (2019) parlent des petits gestes non intentionnels, produits en lien avec les émotions, appelés aussi *micro gestures* : « ... this kind of gestures is typically performed unconsciously and unintentionally, they can reveal human beings' hidden emotional status which is the emotional status that people express unintentionally. »¹⁶³ (p. 1). Dans ce cas, les gestes ne sont pas l'expression de la multimodalité du langage, mais ils peuvent, dans les IMI, interférer avec d'autres gestes ayant, eux, une signification interactionnelle. Dans la mesure où les gestes sont visibles, tous les participants à l'interaction les perçoivent et les traitent cognitivement, que ces gestes soient, ou non, effectués volontairement. L'état émotionnel qui semble provoquer, chez les étudiants-interprètes, la production de ces micro-gestes est principalement lié à la peur de l'échec, du fait d'une situation réellement vécue, ou d'une difficulté rencontrée, que certains nomment « stress ». Mais qu'entendent-ils par-là ? Dans un article de 2015, Valero Garcés produit une revue de littérature sur l'impact des facteurs émotionnels et psychologiques chez les interprètes de service public. Elle présente notamment

¹⁶³ « C'est typiquement le genre de gestes qui sont effectués inconsciemment et involontairement, ils peuvent révéler l'état émotionnel caché des individus qui correspond à l'état émotionnel qu'ils expriment de façon non intentionnelle » (notre traduction).

une étude de Bošković (2010) qui compare le stress perçu des étudiants en situation de jeux de rôle en contexte didactique avec celui des interprètes professionnels, et qui montre que les causes de ce stress ne sont pas les mêmes :

The students' fears, when compared to those of practising interpreters (Table 1), seemed to reflect the students' anxiety about following instructions given in class and obtaining the best possible grade rather than a preoccupation with the gravity of the public service interpreter's task¹⁶⁴ :

Table 1. The most common causes of stress among students and interpreters surveyed

Most common causes of stress among students and interpreters surveyed		
	PSI students	PSI interpreters
Lack of knowledge of the language or terms used	23%	12%
Lack of understanding of the speaker's accent or dialect	12%	9%
Losing track of what is being said in the conversation	12%	9%
Feeling pressure due to the importance of the work being performed	11%	16%
Inadequate physical conditions (noise, poor ventilation and acoustics, etc.)	10%	12%
Content of what is being interpreted (war, rape, suffering, etc.)	10%	9%
Lack of concentration or good memory	8%	4%
Speakers' misbehaviour	5%	14%
Lack of time to prepare for assignment	5%	13%
Fear of speaking in public (e.g. In a trial)	4%	2%

(Valero Garcés, 2015, pp. 95-96)

Il faudrait sans doute tenir compte de ce facteur, qui serait, pour ce qui concerne le stress perçu des étudiants, lié à la fois à la situation didactique du jeu de rôle et à la pratique de l'interprétation, avec ses défis cognitifs. Quant aux gestes involontaires de l'étudiant, on peut dire, d'après le concept de la régulation émotionnelle¹⁶⁵, que plus l'état de tension interne est important, plus il est susceptible d'impacter le comportement corporel de l'interprète. Une

¹⁶⁴ « Les craintes des étudiants, comparées à celles des interprètes en service (Tableau 1), semblaient plutôt refléter l'anxiété des étudiants concernant le respect des consignes données en classe et l'obtention de la meilleure note possible, que la préoccupation en lien avec la gravité de la tâche de l'interprète de service public. » (notre traduction).

¹⁶⁵ La « régulation émotionnelle » est un concept qui vient de la psychologie sociale : « La régulation émotionnelle peut servir à diminuer *et* à augmenter des émotions négatives *et* positives. La régulation émotionnelle comprend aussi des états et des actes non conscients et automatiques, ... » (Sander & Scherer, 2009, pp. 262-263). Les mots en italique le sont dans le texte original.

partie de son attention sera en effet occupée par cette régulation qui consiste, entre autres, en « la suppression volontaire de l'expression émotionnelle (dans le visage, le mouvement du corps, la voix) » (Sander & Scherer, 2009 : 269). Enfin, dans le cadre des études gestuelles plus générales, Ferré (2019) rapporte qu'une production importante de gestes peut être le reflet de difficultés linguistiques chez le locuteur (pp. 53-54). C'est ce que nous avons documenté dans les extraits 4 (section 5.2.2), 15 et 16 (section 5.4.1).

Par ailleurs, seulement trois étudiantes notent, au cours des entretiens, qu'elles ont eu recours à d'autres fonctions gestuelles, coverbales et interactives pour « montrer une partie du corps » (Mafa), ce qui correspond à des gestes de pointage, ou pour « transmettre une image » (Mu) dans le discours, ce qui correspond à des gestes iconiques ; Marty constate que c'est par des mouvements corporels qu'elle a réussi à faire comprendre à l'un des interlocuteurs qu'elle souhaitait prendre la parole pour restituer. Ces trois cas montrent que la multimodalité est présente, mais très largement sous-exploitée comme une ressource interactionnelle, et que, pour ce qui concerne la gestualité, la préoccupation de se contrôler ou de maîtriser (entendre « ne pas bouger ») constitue l'intention prépondérante chez les étudiants de notre échantillon.

6.1.4 *L'importance de l'activité d'écoute*

Nos résultats permettent de mettre en exergue l'importance de l'écoute dans l'activité des étudiants-interprètes pendant les simulations d'IMI, que ce soit au niveau quantitatif, à savoir la durée proportionnelle du temps d'écoute, ou qualitatif par l'observation détaillée du comportement gestuel des étudiants lorsqu'ils ne parlent pas. Cette importance reflète une réalité qui a été relativement peu décrite dans la littérature (voir section 2.2.3), et qui concerne alors principalement l'activité cognitive des interprètes en formation pendant l'écoute (Gile, 2001). Cependant, cette place et son importance en lien avec l'activité cognitive de l'interprète a été relativement peu exploitée dans la formation, où la focale se porte sur la production et les restitutions, alors que la phase d'écoute est antérieure, et que la qualité de la restitution dépend directement de la qualité de l'écoute de l'interprète.

Une autre dimension de l'écoute à prendre en considération est celle qui décrit la place de celle-ci dans la dynamique interactionnelle. Elle n'est pas totalement distincte de l'activité cognitive. Il s'agit aussi d'une écoute active qui remplit d'autres fonctions capitales pour la réalisation des différentes tâches de l'interprète. Dans nos résultats, nous avons vu comment le corps participe activement, pendant l'écoute, aux actions de *feedback*. Celles-ci permettent à

l'interprète à la fois d'encourager la parole des PP, et d'établir et garder le contact avec eux. Pendant l'écoute, nous avons vu, grâce à l'étude de la multimodalité, que l'interprète effectue des actions de *monitoring* par la mobilisation du regard, afin de maintenir un certain contrôle sur le déroulement de l'interaction en rendant possible l'anticipation des actions de coordination. Le rôle de la multimodalité dans ce cadre précis correspond à ce que Traverso décrit : « ... la participation se construit par un ensemble d'indices multimodaux produits tant par celui qui est en train de parler que par ceux qui l'écoutent ... » (2012 : 9).

Du point de vue de la formation des interprètes, tous ces aspects méritent d'être soulignés. Il s'agit d'une spécificité de l'interprétation en mode consécutif, donc de l'ID. Elle concerne une grande partie de l'activité, et la problématisation didactique de cette notion aurait toute sa place, au vu de la dynamique interactionnelle et des compétences interactionnelles à développer dans le cadre de la formation. Cela renvoie au sous-chapitre 2.2 et aux sous-sections 2.2.1.4, « Lorsque l'interprète ne parle pas », et 2.2.2.1, « Les pauses dans le discours et dans les interactions ». Nous avons différencié d'une part l'activité d'écoute, et d'autre part la dynamique interactionnelle, mais nous voyons que dans les IMI, la distinction elle-même (entre *pause* ou *écoute*) peut être le résultat d'une action de coordination de la part de l'interprète. La différenciation entre pause intra-tour et pause inter-tour n'est pas déterminée *a priori*, et il s'agit, au-delà de la problématique de l'alternance des tours de parole, de reconnaître la place des silences dans leur fonction sémiotique : quand une pause advient chez l'un des PP, quel est son sens ? C'est bien ce que fait l'interprète lorsque, comme nous l'avons vu dans certaines études citées précédemment (Niemants, 2023), les interprètes décident ou non de reprendre la parole dans une pause *inter-tour*, et de quelle façon. Ainsi, ne pourrions-nous pas considérer le silence comme faisant partie des ressources sémiotiques non verbales ?

6.2 Applications multimodales dans la formation en ID

Faisant suite aux limites relevées dans les jeux de rôle que nous avons analysés et qui sont dues au format spécifique de ces activités et à ces situations uniques, et qui concernent la prise de notes, le rapport à la gestualité et le manque d'initiatives interactionnelles de la part des étudiants, nous allons à présent suggérer quelques applications didactiques.

Ainsi, nos suggestions concernent les savoirs et savoir-faire en lien avec les ressources multimodales, dans une démarche qui s'accorde avec le principe des aller-retours entre théorie, pratique et postures réflexives. En outre, la méthode mixte de recherche qualitative que nous

avons mise en œuvre, combinant l'analyse vidéo et l'ACM, permettrait d'offrir, dans la formation des interprètes aux compétences interactionnelles, une matière alternative à l'enseignement de normes, et qui ne soit pas prescriptive. Pour reprendre les mots de Filliettaz (2014, p.334) : « ...they can be seen as promising resources for transposing descriptive research results into non-prescriptive training contents »¹⁶⁶. L'analyse de la collection d'extraits au chapitre 5 nous a permis de mettre en exergue la nature complexe de l'utilisation de la multimodalité comme ressource, parce que celle-ci, nous l'avons vu, prend sa signification et sa forme de manière située, dynamique et collective.

Tout en nous inscrivant dans le cadre de la pratique des jeux de rôle, nous proposons trois étapes complémentaires à ceux-ci :

1. La première concerne l'acquisition de savoirs. Il s'agit de faire état d'une synthèse, dans la littérature en ID, des différentes ressources multimodales corporelles mises en œuvre lors des IMI et révélées par l'ACM. Les références citées dans le sous-chapitre 2.3 pourraient servir de modèle.
2. La deuxième étape consiste à apporter des fondements corporels, dans la pratique, de la multimodalité. Cette étape peut être considérée comme une préparation aux savoir-faire. Elle s'apparente à l'application des pratiques théâtrales et/ou corporelles pour le développement de compétences interactionnelles, déjà mises en œuvre dans la formation en ID (Biscu et al., 2009 ; Kadrić, 2017), ou en didactique des langues (Fonio & Masperi, 2015, 2016 ; Aden & Eschenauer, 2020). Il s'agit de développer des activités visant à ce que les étudiants prennent conscience de leur propre corps comme une ressource interactionnelle tout en développant une disponibilité corporelle. Cela est rendu possible en stimulant le contact avec leurs perceptions et leurs sensations, dans des situations d'interaction mettant en jeu le corps et la voix, sans enjeu de production ni de résultat. Une progression serait de démarrer avec des activités simples, en solitaire et sans parler, de poursuivre avec des situations qui se complexifient au niveau sensori-moteur et une introduction progressive

¹⁶⁶ « ...elles pourraient être envisagées comme des ressources prometteuses de transposition des résultats d'une recherche descriptive à la création de contenus didactiques non normatifs ». (notre traduction)

de la parole, pour aboutir à des activités en binômes. Focalisées sur l'aspect situé de l'activité discursive, elles commenceraient en silence, avec la prise de conscience de la respiration. L'utilité de cette étape est le transfert, à terme, de la conscience spatio-temporelle multimodale et de la disponibilité physique qu'elle apporte. Les pratiques théâtrales peuvent, en outre, avoir pour fonction de développer, chez les étudiants, des compétences d'acteurs, au vu de la problématique des rôles/identités qui, nous l'avons vu, a pu constituer un frein dans l'exercice des jeux de rôle.

3. Enfin, une pratique réflexive viendrait compléter les sessions de jeux de rôle. Elle serait basée sur les enregistrements vidéo des sessions. Ce type de vidéoformation peut se faire sous différents formats : individuellement, telle que les participants à notre étude ont pu le faire, elles permettent aux étudiants d'adopter une posture autoréflexive ; collectivement, elles sont l'opportunité de débattre et d'élargir l'analyse à une collection d'extraits mettant en jeu des situations saillantes, soit du fait de leur aspect problématique, soit de leur pertinence. Nous rejoignons dans cette suggestion des pratiques présentées par Dal Fovo (2016) et Merlini (2017). Même si, dans leur cas, il s'agit de formations spécifiquement orientées ID en contexte télévisuel, l'apport sous différents angles complémentaires de la vidéo formation peut s'avérer favorable au développement des compétences interactionnelles multimodales dans tous les domaines de l'ID.

La reconnaissance des compétences interactionnelles multimodales grâce à l'analyse conversationnelle multimodale ainsi que l'identification des outils pour les développer peuvent servir de modèle pour une transposition à toutes les situations interactionnelles dans les formations, mais aussi à toutes les formations professionnelles dans les domaines où les échanges et la communication orale sont centrales.

6.3 Limites de l'étude

Le recueil de données authentiques constitue, pour la recherche sur la multimodalité, un premier frein puisqu'elle nécessite des données vidéo, et que la présence d'une caméra, au cours d'une interaction, représente toujours une modification du contexte. Par ailleurs, dans le domaine de l'ID, l'accès à des données authentiques est souvent, du fait de la confidentialité

des échanges, un frein. Nous avons cependant pu effectuer l'étude avec un corpus que nous avons constitué nous-même, et ce malgré les contraintes liées au contexte académique. Néanmoins, notre corpus présente quelques limites tout en ouvrant la porte vers d'autres formes d'exploitation.

La première limite est la taille, très réduite, de l'échantillon. De plus, chez huit étudiants sur dix, nous n'avons analysé qu'un seul jeu de rôle. Une étudiante du groupe de onze n'est pas représentée. Le calendrier académique a fait que les jeux de rôle en contexte médical n'ont pas, non plus, pu être intégrés dans l'étude, ce que nous regrettons. Par conséquent, la variable contexte (commercial/tribunal/médical) n'a pas pu être exploitée, ni la comparaison, pour chaque étudiant, entre deux différents jeux de rôle. Pour certains phénomènes observés dans l'étude descriptive, nous n'avons pas les moyens de vérifier s'ils sont le fait des individus et de cette situation particulière ou s'ils correspondent à des phénomènes plus généralisables. De plus, pour les phénomènes observés dans la collection d'extraits en ACM, un échantillon plus large nous aurait permis d'observer, pour chaque phénomène étudié, plusieurs cas.

Par ailleurs, la période pandémique, ayant pour conséquence que les étudiants étaient masqués, a écarté de nos analyses multimodales la variable des expressions faciales. Dans la même optique, nous nous interrogeons sur un possible impact inhibant de la période pandémique sur le comportement social en interaction des étudiants (Calbi et al., 2021).

6.4 Futurs développements

Répliquer notre étude avec des jeux de rôle ouverts, et non fermés, permettrait de vérifier si un format différent de jeu de rôle donnerait des résultats différents au niveau de l'utilisation des ressources interactionnelles multimodales chez les étudiants. En effet, selon Merlini (2017), c'est la pratique de l'improvisation comme posture propice à l'adaptabilité, qui permet de développer, dans les jeux de rôle, les compétences interactionnelles. Effectivement, les jeux de rôle fermés, avec des dialogues écrits, ne favorisent pas l'improvisation.

Par ailleurs, la gestualité des enseignants pendant les jeux de rôle, que nous n'avons abordée que dans la collection d'extraits en analyse conversationnelle multimodale et qui n'a pas fait l'objet de l'analyse descriptive quantitative, pourrait être étudiée en lien avec la notion des rôles/identités, ou des gestes pédagogiques (Tellier, 2016). Cela permettrait notamment d'étudier le rôle de l'enseignant dans la coconstruction de la dynamique interactionnelle, et son impact sur le comportement multimodal des étudiants.

D'autres futurs développements possibles sont la reproduction de notre étude sur d'autres groupes d'étudiants-interprètes, en commençant par la même combinaison linguistique, puis dans d'autres langues, d'évaluer si des langues différentes ont un impact sur la multimodalité. Il serait également envisageable d'élargir le terrain de recherche à d'autres pays en dehors de l'Italie, et de l'Europe, afin d'intégrer la variable culturelle dans l'utilisation des ressources multimodales. Un corpus plus important nous permettrait de constituer une collection d'analyses conversationnelles multimodales d'étudiants en situation de simulation mettant en exergue, à la façon de notre étude, une diversité de phénomènes. Cette collection pourrait constituer une base didactique de ressources multimodales, illustrant leur mise en œuvre ou leur absence, afin de problématiser, dans la formation, la multimodalité comme ressource dans les IMI. Certains phénomènes pourraient aussi être mis en parallèle avec des analyses multimodales d'IMI effectuées sur des données authentiques.

Notre corpus constitue une invitation à effectuer d'autres études multimodales, avec d'autres objectifs. Tout d'abord, la gestualité coverbale a été relativement peu exploitée dans notre étude, et d'une façon générale chez le public étudiant. Elle pourrait donc être approfondie, par exemple en nous focalisant sur les gestes PUOHshrug¹⁶⁷, du fait de leur intérêt pragmatique.

Enfin, nous pourrions répliquer cette étude, en adaptant le format du *template* dans ELAN, sur d'autres étudiants, dans d'autres disciplines. La multimodalité du langage et des interactions a été très rarement observée chez des étudiants. En didactique des langues, par exemple, il est admis qu'elle joue un rôle important pour le développement des compétences communicationnelles et interactionnelles. D'autres domaines professionnels, où le développement de ces mêmes compétences est central, pourraient également constituer un terrain d'études propice.

¹⁶⁷ Geste de paumes ouvertes vers le haut accompagné d'un haussement d'épaules et/ou d'un secouement de la tête (Müller, 2004 ; Ferré, 2012). Voir sous-section 3.2.4.6.

7 Références bibliographiques

- Aden, J., & Eschenauer, S. (2020). Une pédagogie enactive-performative de la translanguageance en milieu plurilingue. Dans Schädlich, B. (dir.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues* (pp. 177-199). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61770-0_8
- Albohn, D. N., Brandenburg, J. C., & Adams, R. B. (2019). Perceiving Emotion in the “Neutral” Face : A Powerful Mechanism of Person Perception. Dans U. Hess & S. Hareli (dirs.), *The Social Nature of Emotion Expression : What Emotions Can Tell Us About the World* (pp. 25-47). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-32968-6_3
- Alcade-Lebrun, C. (2019). Interactions multimodales et service en restauration : de l'observation des pratiques à l'ingénierie de la formation. Dans Rivière, V. & Blanc, N. (éds.), *Observer la multimodalité en situations éducatives* (1-). ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.17882>
- Alibali, M. W., Yeo, A., Hostetter, A. B., & Kita, S. (2017). Representational gestures help speakers package information for speaking. Dans Church, R. et coll. (dirs.) *Why gesture, How the Hands Function in Speaking, Thinking and Communicating* (pp. 15-37). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/gs.7.02ali>
- Amato, A., Bertozzi, M., Braun, S., Cabrera Méndez, G., Capiozzo, E., Danese, L., Davitti, E., González Rodríguez, M. J., Iglesias Fernández, E., Muñoz López, J., Russo, M., & Spinolo, N. (2018). *Handbook of Remote Interpreting—SHIFT in Orality* [Monograph]. University of Bologna, Department of Interpretation and Translation. <https://doi.org/10.37536/fitispos-ij.2019.6.1.237>
- Angelelli, C. (2000). Interpretation as a Communicative Event : A Look through Hymes' Lenses. *Meta : Journal Des Traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 45(4), 580-592. <https://doi.org/10.7202/001891ar>
- Angelelli, C. (2004). *Revisiting the Interpreter's Role : A study of conference, court, and medical interpreters in Canada, Mexico, and the United States*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.55>
- Antonini, R., & Torresi, I. (2021). Child language brokering in healthcare settings. Dans Susam-Saraeva, Ş., & Spišiaková, E (dirs.) *The Routledge Handbook of Translation and Health* (pp. 184-197). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003167983-15>
- Aranguri, C., Davidson, B., & Ramirez, R. (2006). Patterns of Communication through Interpreters : A Detailed Sociolinguistic Analysis. *Journal of General Internal Medicine*, 21(6), 623-629. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2006.00451.x>
- Baraldi, C. (2012). Interpreting as dialogic mediation. Dans Baraldi, C., & Gavioli, L. (dirs.) *Coordinating participation in dialogue interpreting* (pp. 297-326). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.102.13bar>

- Baraldi, C., & Gavioli, L. (2012). *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.102>
- Baraldi, C., & Gavioli, L. (2014). Are close renditions the golden standard? Some thoughts on translating accurately in healthcare interpreter-mediated interaction. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3), 336-353. <https://doi.org/10.1080/1750399x.2014.972029>
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 617-645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Bateman, A., & Church, A. (2017). Children's Knowledge-in-Interaction : An Introduction. Dans A. Bateman & A. Church (dirs.), *Children's Knowledge-in-Interaction : Studies in Conversation Analysis* (pp. 1-11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-1703-2_1
- Beaupoil-Hourdel, P. (2022). Embodying language complexity : Co-speech gestures between age 3 and 4. Dans Morgenstern, A., & Goldin-Meadow, S. (dirs.) *Gesture in language : Development across the lifespan* (pp. 157-183). De Gruyter. Mouton <https://doi.org/10.1037/0000269-007>
- Berge, S. (2018) How sign language interpreters use multimodal actions to coordinate turn-taking in group-dialogues between deaf and hearing upper secondary school students, *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting* 20(1), 96-125. <https://doi.org/10.1075/intp.00004.ber>
- Bernardi, E. (2023). The ideal conflict zone interpreter : Military perspectives and perceptions of interpreters' skills and attitudes. Dans Declercq, C., & Kerremans, K. (dirs.) *The Routledge Handbook of Translation, Interpreting and Crisis*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003207580-13>
- Biscu, M.-G., Fernández García, M.I., Zucchiatti, M-L. (2009) *L'esperienza Teatrale Nella Formazione Dei Mediatori Linguistici E Culturali*. Bologna: Bononia UP, 2009. Print.
- de Boe, E. (2020). Remote interpreting in dialogic settings. Dans Salaets, H. & Brône, G. (dirs.) *Linking up with Video : Perspectives on Interpreting Practice and Research* (pp. 79-105). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.149.04boe>
- Bot, H. (2005). *Dialogue Interpreting in Mental Health*. Rodopi. <https://doi.org/10.1163/9789004458574>
- Boutet, D.(2001) Une approche morphogénétique du sens. Dans C. Cavé et coll. (dirs.) *ORALITÉ ET GESTUALITÉ : interactions et comportements multimodaux dans la communication*. (pp. 357-361) L'Harmattan.
- Boutet, D. (2008). Une morphologie de la gestualité : Structuration articulaire. *Cahiers de linguistique analogique*, 5, 81-115.

- Braun, S. (2013). Keep your distance? Remote interpreting in legal proceedings: A critical assessment of a growing practice¹. *Interpreting*, 15(2), (pp. 200-228). <https://doi.org/10.1075/intp.15.2.03bra>
- Braun, S. (2015). Remote interpreting. Dans Mikkelson, H., & Jourdenais, R. (dirs.) *The Routledge Handbook of Interpreting* (pp. 352-367). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315745381>
- Braun, S., & Taylor, J. L. (2011). *Videoconference and Remote Interpreting in Criminal Proceedings*. 6.
- Calbi, M., Langiulli, N., Ferroni, F., Montalti, M., Kolesnikov, A., Gallese, V., & Umiltà, M. A. (2021). The consequences of COVID-19 on social interactions : An online study on face covering. *Scientific Reports*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-81780-w>
- Calbris, G. (2011). *Elements of Meaning in Gesture*. Gesture Studies. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/gs.5>
- Carroll, J. M., & Russell, J. A. (1997). Facial expressions in Hollywood's portrayal of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 164-176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.164>
- de Carvajal, I. C. (2019). Traitement multimodal des données versus analyse multimodale des interactions: perspective de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle. Dans Mazur-Palandre, A., & de Carvajal, I. C.(dirs.) *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*, (pp. 211-251). UGA Editions. <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.10992>
- Chen, H., Liu, X., Li, X., Shi, H., & Zhao, G. (2019). Analyze Spontaneous Gestures for Emotional Stress State Recognition : A Micro-gesture Dataset and Analysis with Deep Learning. *2019 14th IEEE International Conference on Automatic Face & Gesture Recognition (FG 2019)*, 1-8. <https://doi.org/10.1109/FG.2019.8756513>
- Chwalczuk, M., & Benayoun, J. M. (2021). Le corps en interprétation. Dimension non verbale des discours interprétés. *Traduire. Revue française de la traduction*, (245), 11-26. <https://doi.org/10.4000/traduire.2409>
- Cienki, A. (2021). From the finger lift to the palm-up open hand when presenting a point : A methodological exploration of forms and functions. *Languages and Modalities*, 1, 17-30. <https://doi.org/10.3897/lamo.1.68914>
- Cirillo, L., & Radicioni, M. (2017). (Role-) playing fair (s): Introducing interpreting students to business negotiations. Dans Cirillo, L. & Niemants, N. (dirs.) *Teaching Dialogue Interpreting* (pp. 120-135). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.138.06cir>
- Clark, H. (1996). *Using Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/s0022226798217361>

- Clayman, S. E. (2012). Turn-Constructional Units and the Transition-Relevance Place. Dans Sidnell, J., & Stivers, T.(dirs.) *The Handbook of Conversation Analysis* (p. 151-166). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch8>
- Colina, S., & Angelelli, C. V. (2015). Translation and interpreting pedagogy. Dans Angelelli, C. & Baer, B. (dirs.) *Researching translation and interpreting* (pp. 108-117). Routledge. <https://doi.org/10.1075/bct.90.01ang>
- Colletta, J.-M., (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : Corps, langage et cognition*. Mardaga.
- Colletta, J.-M., Pellenq, C., & Guidetti, M. (2010). Age-related changes in co-speech gesture and narrative : Evidence from French children and adults. *Speech Communication*, 52(6), 565-576. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2010.02.009>
- Cooperrider, K., Abner, N., & Goldin-Meadow, S. (2018). The Palm-Up Puzzle : Meanings and Origins of a Widespread Form in Gesture and Sign. *Frontiers in Communication*, 3. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fcomm.2018.00023>
- Corpas Pastor, G., & Gaber, M. (2020). Remote interpreting in public service settings : Technology, perceptions and practice. 13. <https://wlv.openrepository.com/handle/2436/624259>
- Corsellis, A. (2008). *Public Service Interpreting: The First Steps*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230581951>
- Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. Dans Cosnier, J. et coll (dirs), *Les voies du langage. Communications verbales, gestuelles et animales* (pp. 255-304). Dunod.
- Creswell, J. W. (2009). Editorial : Mapping the Field of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 95-108. <https://doi.org/10.1177/1558689808330883>
- Dahnberg, M. (2023). Role Play as a Means of Training and Testing Public Service Interpreting. Dans Gavioli, L. & Wadensjö, C. (dirs.) *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429298202-22>
- Dal Fovo, E. (2016). The interpreter's role in dialogue interpreting on television: A training method. Dans Bianchi, F., & Gesuato, S. (dirs.) *Pragmatic Issues in Specialized Communicative Contexts* (pp. 48-68). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004323902_005
- Davitti, E. (2013). Dialogue interpreting as intercultural mediation : Interpreters' use of upgrading moves in parent–teacher meetings. *Interpreting*, 15(2), 168-199. <https://doi.org/10.1075/intp.15.2.02dav>
- Davitti, E. (2015). Interpreter-mediated parent-teacher talk. Dans Davitti, E. (dir.) *Linking Discourse Studies to Professional Practice*. (pp. 176-200). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783094080-015>

- Davitti, E., & Pasquandrea, S. (2017). Embodied participation : What multimodal analysis can tell us about interpreter-mediated encounters in pedagogical settings. *Journal of Pragmatics*, 107, 105-128. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.04.008>
- Davitti, E. (2019). Methodological explorations of interpreter-mediated interaction : Novel insights from multimodal analysis. *Qualitative Research*, 19(1), 7-29. <https://doi.org/10.1177/1468794118761492>
- Dean, R. K., & Pollard, R. Q. (2011). Context-based Ethical Reasoning in Interpreting. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5(1), 155-182. <https://doi.org/10.1080/13556509.2011.10798816>
- Delizée, A. (2021). Alignement et position subjective, une double focale analytique pour observer la dynamique interactionnelle en interprétation de dialogue. *The Interpreters' Newsletter*, 26, 75-93. <https://doi.org/10.13137/2421-714X/33263>
- Dean, R., & Pollard Jr, R. (2011). Context-based ethical reasoning in interpreting: A demand control schema perspective. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5(1), 155-182. <https://doi.org/10.1080/13556509.2011.10798816>
- Deppermann, A. (2013). Multimodal interaction from a conversation analytic perspective. *Journal of pragmatics: an interdisciplinary journal of language studies*, 46(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.11.014>
- Deppermann, A., Schmitt, R., & Mondada, L. (2010). Agenda and emergence : Contingent and planned activities in a meeting. *Journal of Pragmatics*, 42(6), 1700-1718. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.10.006>
- Deppermann, A., & Streeck, J. (2018). *Time in embodied interaction: Synchronicity and sequentiality of multimodal resources* (Vol. 293). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.293>
- Dieumegard, G., Nogry, S., Ollagnier-Beldame, M., & Perrin, N. (2021). Lived experience as a unit of analysis for the study of learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 100345.
- Dodane, C., & Hirsch, F. (2018). L'organisation spatiale et temporelle de la pause en parole et en discours. *Langages*, (211), 5-12. <https://doi.org/10.3917/lang.211.0005>
- Doorslaer, L. van, & Gambier, Y. (2013). *Handbook of Translation Studies : Volume 4*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hts.4>
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1986). A new pan-cultural facial expression of emotion. *Motivation and Emotion*, 10(2), 159-168. <https://doi.org/10.1007/BF00992253>
- Falbo, C. (2013). « Interprète » et « mediatore linguistico-culturale » : deux figures professionnelles opposées? Dans *Plurilinguisme et monde du travail. Professions, opérateurs et acteurs de la*

diversité linguistique. Actes des Cinquièmes Journées des Droits Linguistiques (pp. 257-274). Aracne.

Falbo C., (2019), « La voix de l'interprète, la parole des sans voix ». Dans Celotti, N. et Falbo, C. (dirs.), *La parole des sans-voix. Questionnements linguistiques et enjeux sociétaux, mediAzioni* 26.

Fernández, E.I. (2010). Verbal and nonverbal concomitants of rapport in health care encounters: implications for interpreters. *Journal of Specialised Translation*, 14, 216-228.

Ferré, G. (2012). Functions of three open-palm hand gestures. *Journal Multimodal Communication*, 1(1), 5-20. <https://doi.org/10.1515/mc-2012-0002>

Ferré, G. (2019). *Analyse de Discours Multimodale. Gestualité et prosodie en discours*. UGA Editions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02385207>

Ferré, G. (2022). Gesture profile of fluent and non-fluent people with aphasia. *Corela. Cognition, représentation, langage*, 20-1, 20-1. <https://doi.org/10.4000/corela.14742>

Filliettaz, L. (2014). Learning through interactional participatory configurations: Contributions from video analysis. *Discourses on professional learning: On the boundary between learning and working*, 317-339. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7012-6_16

Filliettaz, L. (2019). La compétence interactionnelle : Un instrument de développement pour penser la formation des adultes. *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 185-194. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0185>

Fonio, F., & Masperi, M. (2015). Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues. Introduction. *Lidil*, 52, pp. 5-13. <https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.4000/lidil.3800>

Fonio, F., & Masperi, M. (2016). *Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues. Témoignages, enjeux, perspectives*. ELLUG. <http://journals.openedition.org/lectures/19878>

Gavioli, L. (2012). Minimal responses in interpreter-mediated medical talk. Dans Baraldi, C., & Gavioli, L. (dirs.) *Coordinating participation in dialogue interpreting*, (pp. 201-249). <https://doi.org/10.1075/btl.102.09gav>

Gavioli, L., & Merlini, R. (2023). Public service interpreting in healthcare. Dans Gavioli, L., & Wadensjö, (dirs.) C. *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting* (pp. 192-206). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429298202-15>

Gavioli, L., & Wadensjö, C. (2023). *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429298202>

Gentile, A., Ozilins, U., Vasilakakos, M. (1996). *Liaison interpreting : A handbook*. Melbourne University Press.

- Gentile, P. (2017). Interpreting as a Postmodern Profession : A Socio-Historical Approach. Dans *The Changing Role of the Interpreter*. Routledge. (pp. 32-51).
<https://doi.org/10.4324/9781315621531-3>
- Gile, D. (2001). L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 46(2), 379-393. <https://doi.org/10.7202/002890ar>
- Gillies, A. (2013) *Conference interpreting*. Routledge.
- Gillies, A. (2017). *Note-taking for Consecutive Interpreting : A Short Course*. Taylor & Francis.
<https://doi.org/10.4324/9781315648996>
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- Göksun, T., Özer, D., & Akbilyk, S. (2022). *Gesture in the aging brain*.
<https://psycnet.apa.org/record/2021-90449-011>
- Goodwin, C. (1981). Conversational organization: Interaction between speakers and hearers. *Language in Society*, 12(1), 89-92. <https://doi.org/10.1017/s0047404500009647>
- Goodwin, C. (1986). *Gestures as a resource for the organization of mutual orientation*. 62(1-2), 29-50. <https://doi.org/10.1515/semi.1986.62.1-2.29>
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1992). Context, activity and participation. *The contextualization of language*, 77-99. <https://doi.org/10.1075/pbns.22.07goo>
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)
- Gutiérrez, R. L. (2013). Natural Interpreters' performance in the medical setting. Dans Schäffner, C., Kredens, K., & Fowler, Y. (dirs.) *Interpreting in a Changing Landscape: Selected Papers from Critical Link*, 6, (pp. 165-185). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/btl.109.14laz>
- Hale, S. (2007). *Community Interpreting*. Springer. <https://doi.org/10.1057/9780230593442>
- Hall, E., Birdwhistell, R., Bock, B., Bohannon, P., Diebold, Richard, A., Durbin, M., Edmonson, M., Fischer, J., Hymes, D., Kimball, S., La Barre, W., McClellan, J., Marshall, D., Milner, G., Sarles, H., Trager, G., & Vayda, A. (1968). Proxemics [and Comments and Replies]. *Current Anthropology*, 9(2/3), 83-108. <https://doi.org/10.1086/200975>
- Hansen, J. P. B. (2020). Invisible participants in a visual ecology : Visual space as a resource for organising video-mediated interpreting in hospital encounters. *Social Interaction - Video-Based Studies of Human Sociality*, 3(3). <https://doi.org/10.7146/si.v3i3.122609>
- Heritage, J. (1997). Conversation Analysis and institutional talk : Analyzing data. Dans *Qualitative analysis: Issues of theory and method* (pp. 161-182). Sage.

- Hoyez, A.-C. (2012). *Mobilités et accès aux soins des migrants en France* (ISSN : 2492-7775) [Document]. Géoconfluences; École normale supérieure de Lyon. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/transv/sante/SanteScient4.htm>
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics- An Ethnographic Approach*. University of Pennsylvania Press.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. Dans Lerner, G. (dir.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–31). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315638027>
- Kadrić, M. (2017). Make it different! Teaching interpreting with theatre techniques. Dans Cirillo, L. & Niemants, N. (dirs.) *Teaching Dialogue Interpreting* (pp. 276-292). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.138.14kad>
- Kasper, G., & Wagner, J. (2014). Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 171-212. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000014>
- Kendon, A. (1980). Gesticulation and Speech: two aspects of the process of utterance. Dans Key, M. (dir) *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication* (pp. 207-227). Mouton and Co. <https://doi.org/10.1515/9783110813098.207>
- Kendon, A. (2000). Language and gesture: Unity or duality. *Language and gesture*, 47-63. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511620850.004>
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511807572>
- Kendon, A., & Cook, M. (1969). The Consistency of Gaze Patterns in Social Interaction. *British Journal of Psychology*, 60(4), 481-494. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1969.tb01222.x>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, Armand Colin, 1.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage*. Nathan.
- Kiraly, D. (2014). *A social constructivist Approach to Translator Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315760186>
- Koller, M., & Pöchhacker, F. (2018). The work and skills: A profile of first-generation video remote interpreters. *Here or there: Research on interpreting via video link*, 89-110. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2rh2bs3.7>

- Krystallidou, D. (2014). Gaze and body orientation as an apparatus for patient inclusion into/exclusion from a patient-centred framework of communication. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3), 399-417. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.972033>
- Krystallidou, D. (2017). Non-verbals in dialogue interpreter education: Improving student interpreters' visual literacy and raising awareness of its impact on interpreting performance. Dans Cirillo, L. & Niemants, N. (dirs.) *Teaching Dialogue Interpreting* (pp. 260-273). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.138.13kry>
- Krystallidou, D., & Pype, P. (2018). How interpreters influence patient participation in medical consultations: The confluence of verbal and nonverbal dimensions of interpreter-mediated clinical communication. *Patient Education and Counseling*, 101(10), 1804-1813. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2018.05.006>
- Krystallidou, D., Remael, A., de Boe, E., Hendrickx, K., Tsakitzidis, G., van de Geuchte, S., & Pype, P. (2018). Investigating empathy in interpreter-mediated simulated consultations: An explorative study. *Patient Education and Counseling*, 101(1), 33-42. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.07.022>
- Krystallidou, D., Bylund, C. L., & Pype, P. (2020). The professional interpreter's effect on empathic communication in medical consultations: A qualitative analysis of interaction. *Patient Education and Counseling*, 103(3), 521-529. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2019.09.027>
- Landis, J., & Koch, G. (1977). An Application of Hierarchical Kappa-type Statistics in the Assessment of Majority Agreement among Multiple Observers. *Biometrics*, 33(2), 363-374. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/2529786>
- Lang, R. (1978). Behavioral Aspects of Liaison Interpreters in Papua New Guinea: Some Preliminary Observations. Dans Gerver D. & Sinaiko H. (dirs.), *Language Interpretation and Communication* (pp. 231-244). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4_21
- Lapaire, J.-R. (2011). Grammar, gesture and cognition: Insights from multimodal utterances and applications for gesture analysis. *Visnyk of the Lviv University. Series Philology [=Bulletin de l'université de Lviv]*, 102, 88.
- Lapaire, J.-R. (2013). Gestualité cogrammaticale: de l'action corporelle spontanée aux postures de travail métagestuel guidé. Maybe et le balancement épistémique en anglais. *Langages*, (4), 57-72. <https://doi.org/10.3917/lang.192.0057>
- Lee, J. (2015). Court Interpreting. Dans Mikkelson, H. & Jourdenais, R. (dirs.) *The Routledge Handbook of Interpreting* (pp. 186-201). Taylor & Francis.
- Licoppe, C., Verdier, M., & Veyrier, C.-A. (2021). L'interprète au centre du prétoire? Voix, pouvoir et tours de parole dans les débats multilingues avec interprétation consécutive et liaisons vidéo. *Droit et société*, N° 107(1), 31-50. <https://doi.org/10.3917/drs1.107.0031>

- Licoppe, C., & Veyrier, C.-A. (2017). How to show the interpreter on screen? The normative organization of visual ecologies in multilingual courtrooms with video links. *Journal of Pragmatics*, 107, 147-164. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.09.012>
- Linell, P. (2005). *The Written Language Bias in Linguistics: Its Nature, Origins and Transformations*. Routledge.
- Mack, G. D. (2005). Interpretazione e mediazione. Alcune osservazioni terminologiche. Dans Russo, M. & Mack, G.D. (dirs.) *Interpretazione di trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale* (pp. 3-17). Hoepli.
- Mason, I. (1999). Introduction. *The Translator*, 5(2), 147-160. <https://doi.org/10.1080/13556509.1999.10799038>
- Mason, I. (2006). On mutual accessibility of contextual assumptions in dialogue interpreting. *Journal of Pragmatics*, 38(3), 359-373. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.06.022>
- Mason, I. (2012). Gaze, positioning and identity in interpreter-mediated dialogues. Dans Baraldi, C., & Gavioli, L. (dirs.) *Coordinating participation in dialogue interpreting* (pp. 177-200). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.102.08mas>
- McKay, K. T., Grainger, S. A., Coundouris, S. P., Skorich, D. P., Phillips, L. H., & Henry, J. D. (2021). Visual attentional orienting by eye gaze : A meta-analytic review of the gaze-cueing effect. *Psychological Bulletin*, 147, 1269-1289. <https://doi.org/10.1037/bul0000353>
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind : What Gestures Reveal about Thought*. University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2000). *Language and Gesture*. Cambridge University Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. University of Chicago Press.
- Merlini, R. (2017). Developing flexibility to meet the challenges of interpreting in film festivals. Dans Cirillo, L. & Niemants, N. (dirs.) *Teaching Dialogue Interpreting* (pp. 138-157). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.138.07mer>
- Merlini, R., & Gatti, M. (2015). Empathy in healthcare interpreting : Going beyond the notion of role. *The Interpreters' Newsletter*, 20, 139-160. Consulté 23 janvier 2024, à l'adresse <https://www.openstarts.units.it/collections/54062c84-564a-4e03-b3c4-44d1f93c77d4>
- Merlino, S. (2014). Traduction orale et organisation de la parole : La gestion multimodale des transitions. Dans *Corps en interaction : Participation, spatialité, mobilité* (ENS Editions, Vol. 1, p. 65-105). <http://doi.org/10.4000/books.enseditions.32610>

- Metzger, M. (1999). *Sign Language Interpreting : Deconstructing the Myth of Neutrality*. Gallaudet University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2t5xgrb>
- Meyer, B. (2023). Corpus-based Studies of Public Service Interpreting. Dans Gavioli, L. & Wadensjö, C. (dirs.) *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429298202-7>
- Mitchell, C., Guy, R., Fournel, A., Treille, A., & Koning, M. (2019). Affective learning for effective communication. *TIPA. Travaux Interdisciplinaires Sur La Parole et Le Langage*, 35, 35. <https://doi.org/10.4000/tipa.3297>
- Molinié, M. (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue, 39.
- Mondada, L. (2005). Constitution de corpus de parole-en-interaction et respect de la vie privée des enquêtés: une démarche réflexive. *Rapport de projet consultable sur le site http://icar.univlyon2.fr/projets/corinte/bandeau_gauche/questions_juridiques.htm*.
- Mondada, L. (2008). Contributions de la linguistique interactionnelle. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 073. <https://doi.org/10.1051/cmlf08348>
- Mondada, L. (2011). Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 542-552. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.08.019>
- Mondada, L. (2017). Nouveaux défis pour l'analyse conversationnelle : L'organisation située et systématique de l'interaction sociale. *Langage et société*, 160-161(2-3), 181-197. <https://doi.org/10.3917/ls.160.0181>
- Mondada, L. (2018). Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction : Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85-106. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>
- Morgenstern, A. (2014). Children's multimodal language development. Dans Fäcke, C. (dir.) *Manual of language acquisition* (pp. 123-142). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110302257.123>
- Moser-Mercer, B. (2005). Remote interpreting : The crucial role of presence. *Bulletin VALS-ASLA*, 81, 73-97.
- Moser-Mercer, B. (2015). Interpreting in conflict zones. Dans Mikkelsen, H. & Jourdenais, R. (dirs.) *The Routledge Handbook of Interpreting* (p. 302-316). Taylor & Francis.
- Mouchet, A., Vermersch, P., & Bouthier, D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : Entretien composite et vidéo. *Savoirs*, 27(3), 85-105. <https://doi.org/10.3917/savo.027.0085>

- Müller, C. (2017). How recurrent gestures mean : Conventionalized contexts-of-use and embodied motivation. *Gesture*, 16(2), 277-304. <https://doi.org/10.1075/gest.16.2.05mul>
- Munyangeyo, T., Webb, G., & Rabadán-Gómez, M. (Éds.). (2016). *Challenges and Opportunities in Public Service Interpreting*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-45000-5>
- Nakane, I. (2007). Silence in intercultural communication. *Silence in Intercultural Communication*. <https://doi.org/10.1075/pbns.166>.
- Napier, J. (2002). University Interpreting : Linguistic Issues for Consideration. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 281-301. <https://doi.org/10.1093/deafed/7.4.281>
- Napier, J. (2015). Comparing signed and spoken language interpreting. Dans Mikkelson, H. & Jourdenais, R. (dirs.) *The Routledge Handbook of Interpreting*. Taylor & Francis.
- Nartowska, K. (2015). *The role of the court interpreter : A powerless or powerful participant in criminal proceedings?* <http://hdl.handle.net/10077/11850>
- Nevado Llopis, A., & Foulquié Rubio, A. I. (2024). *Medical Interpreting: Training the Professionals*. Peter Lang International Academic Publishers. <https://www.peterlang.com/document/1323640>
- Niemants, N. (2015). *L'interprétation de dialogue en milieu médical. Du jeu de rôle à l'exercice d'une responsabilité*. Aracne.
- Niemants, N., & Stokoe, E. (2017). Using the Conversation Analytic Role-play Method in healthcare interpreter education. Dans Cirillo, L. & Niemants, N. (dirs.) *Teaching Dialogue Interpreting*. John Benjamins Publishing. (pp. 293-321)
- Niemants, N. (2023). L'accueil des patient. es francophones dans les institutions de soin en Italie: pour une interprétation des silences. Dans *Vox populi, vox regni: passions, solidarités et développement social en terrain multilingue* Observatoire Européen du Plurilinguisme. (pp. 205-233).
- Piccoli, V. (2019). (Re)transmettre la souffrance émotionnelle : Une analyse interactionnelle de consultations entre soignants, demandeurs d'asile et interprètes en France. *Langage et société*, 167(2), 175-198. <https://doi.org/10.3917/ls.167.0175>
- Pöchhacker, F. (2008). Interpreting as Mediation. Dans Valero Garcés, C. & Martin, A. (dirs.) *Crossing Borders in Community Interpreting : Definitions and dilemmas* (pp. 9-26). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.76.02poc>
- Pöchhacker, F. (2013). Teaching Interpreting / Training Interpreters. Dans Gambier, Y. & van Doorslaer, L. (dirs.) *Handbook of Translation Studies*, 4 (pp. 174-180). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hts.4.tea2>

- Pointurier, S. (2016). *Théories et pratiques de l'interprétation de service public*. Presse Sorbonne nouvelle.
- Pokorn, N. (2020). Why This Book and How to Use It. *Teacher Education for Community Interpreting and Intercultural Mediation*, 6-17. <https://doi.org/10.4312/9789610604020>
- Pokorn, N., Grammenidis, S., Wiedenmayer, A., Viezzi, M., Falbo, C., Chiarenza, A., Ciannameo, A., Radanović Felberg, T., Skaaden, H., Lipovec Čebrown, U., Škraban, J., & Hirci, N. (2020). The profiles of a community interpreter and of an intercultural mediator in Greece, Italy, Norway and Slovenia. *Teacher education for community interpreting and intercultural mediation*, 18-78. <https://doi.org/10.4312/9789610604020>
- Qiu, H., Li, M., Shu, B., & Bai, B. (2020). Enhancing hospitality experience with service robots : The mediating role of rapport building. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 29(3), 247-268. <https://doi.org/10.1080/19368623.2019.1645073>
- Raymond, C., & Usherwood, S. (2013). Assessment in simulations. *Journal of Political Science Education*, 9(2), 157-167. <https://doi.org/10.1080/15512169.2013.770984>
- Rivière, V., & Blanc, N. (2019). *Observer la multimodalité en situations éducatives (1-)*. ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.17687>
- Rossano, F. (2012). Gaze in Conversation. Dans Sidnell, J. & Stivers, T. (dirs.) *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 308-329). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch15>
- Roy, C. B. (2009). *Innovative Practices for Teaching Sign Language Interpreters*. Gallaudet University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2rcng66>
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50, (pp. 696-735). Academic Press. <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0010>
- Salaets, H., & De Pooter, A. K. (2015). The cooperation between the Waterway Police and legal interpreters in the legal district of Antwerp: a qualitative study on best practices. *The Interpreters Newsletter*, 20, 195-216.
- Sandrelli, A. (2015). 'And maybe you can translate also what I say' : Interpreters in football press conferences. <http://hdl.handle.net/10077/11854>
- Santi, D., Spaggiari, G., Romeo, M., Ebert, R., Corradini, F., Baraldi, C., Granata, A. R. M., Rochira, V., Simoni, M., Gavioli, L., & Niemants, N. S. A. (2022). Qualitative and quantitative analysis of doctor–patient interactions during andrological consultations. *Andrology*, 10(7), 1240-1249. <https://doi.org/10.1111/andr.13225>
- Schegloff, E. A. (1997). Practices and actions : Boundary cases of other-initiated repair. *Discourse Processes*, 23(3), 499-545. <https://doi.org/10.1080/01638539709545001>

- Seleskovitch, D. (1985). Interprétation ou interprétariat? *Meta*, 30(1), 19-24.
- Shlesinger, M., & Pöchhacker, F. (2008). Doing Justice to Court Interpreting. *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 10(1), 1-173. <https://doi.org/10.1075/intp.10.1.01shl>
- Skaaden, H., & Wadensjö, C. (2014). *Some Considerations on the Testing of Interpreting Skills* (p. 17-26). Universidad de Alicante. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-106950>
- Sloetjes, H., & Wittenburg, P. (2008). *Annotation by category—ELAN and ISO DCR*. 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008). https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item_60774
- Snelson, C. L. (2016). Qualitative and Mixed Methods Social Media Research : A Review of the Literature. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1), 160940691562457. <https://doi.org/10.1177/1609406915624574>
- Stivers, T. (2008). Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling : When Nodding Is a Token of Affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1), 31-57. <https://doi.org/10.1080/08351810701691123>
- Stivers, T., Mondada, L., & Steensig, J. (2011). Knowledge, morality and affiliation in social interaction. The morality of knowledge in conversation, 3-24. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511921674.002>
- Stivers, T., & Sidnell, J. (2012). Introduction. Dans Sidnell, J. & Stivers, T. *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 1-8). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch1>
- Stokoe, E. (2011). Simulated interaction and communication skills training: The ‘conversation-analytic role-play method’. Dans Antaki, C. (dir) *Applied conversation analysis: Intervention and change in institutional talk* (pp. 119-139). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230316874_7
- Stokoe, E. (2014). The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A method for training communication skills as an alternative to simulated role-play. *Research on language and social interaction*, 47(3), 255-265. <https://doi.org/10.1080/08351813.2014.925663>
- Straniero Sergio, F. (1999). The Interpreter on the (Talk) Show : Interaction and Participation Frameworks. *Translator (Manchester, England)*, 5(2), 303-326. <https://doi.org/10.1080/13556509.1999.10799046>
- Straniero Sergio, F. (2007). *Talkshow interpreting : La mediazione linguistica nella conversazione spettacolo / Francesco Straniero Sergio*. EUT.
- Tellier, M. (2009). Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. Dans Bergeron, R., Plessis-Belaire, G., Lafontaine, L. (dirs.), *La place des*

savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui (pp. 223-245). Presses Universitaires du Québec. <https://hal.science/hal-00378849>

- Tellier, M., Guardiola, M., & Bigi, B. (2011). Types de gestes et utilisation de l'espace gestuel dans une description spatiale : Méthodologie de l'annotation. *Atelier DEGELS*, 45-56.
- Tellier, M. (2016). Prendre son cours à bras le corps. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 13(1), 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.474>
- Thamin, N., & Simon, D. L. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de «biographies langagières». Dans Huver, E. & Molinié, M.(dirs.) *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. L'Harmattan.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(4-2).
- Theys, L., Krystallidou, D., Salaets, H., Wermuth, C., & Pype, P. (2020). Emotion work in interpreter-mediated consultations : A systematic literature review. *Patient Education and Counseling*, 103(1), 33-43. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2019.08.006>
- Ticca, A. C., & Traverso, V. (2015). Interprétation, traduction orale et formes de médiation dans les situations sociales Introduction. *Langage et société*, 153(3), 7-30. <https://doi.org/10.3917/ls.153.0007>
- Ticca, A. C., & Traverso, V. (2017). Parole, voix et corps. Convergence entre l'interprète et le soignant dans les consultations avec des migrants. *L'Autre*, 18(3), 304-314. <https://doi.org/10.3917/lautr.054.0304>
- Tipton, R., & Furmanek, O.(2016). Dialogue interpreting: A guide to interpreting in public services and the community. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315644578>
- Tiselius, E., & Dimitrova, B. E. (2023). Monitoring in dialogue interpreting: Cognitive and didactic perspectives. Dans Gavioli, L. & Wadensjö, C. (dirs.) *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting* (pp. 309-324). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429298202-23>
- Todorova, L., Marija (2022). *Interpreter Training in Conflict and Post-Conflict Scenarios*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003230359>
- Todorova, M., & Ruiz Rosendo, L. (2021). *Interpreting Conflict : A Comparative Framework*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-66909-6>

- Traverso, V. (2012). Analyses interactionnelles: repères, questions saillantes et évolution. *Langue française*, (3), 3-17.
- Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Éditions Ophrys. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01316369>
- Traverso, V. (2017). Déambulations autour du paradigme et de la temporalité de l'interaction. *Signata. Annales des sémiotiques / Annals of Semiotics*, (8), 129-144. <https://doi.org/10.4000/signata.1400>
- Vaissière, J. (1983). Language-independent prosodic features. Dans Cutler, A. & Ladd, D (dirs.) *Prosody: Models and Measurements* (pp. 53–65). Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69103-4_5
- Valero-Garcés, C. (2015). The impact of emotional and psychological factors on public service interpreters : Preliminary studies. *Translation & Interpreting: The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 7(3), 90-102. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.502045221806538>
- Valero-Garcés, C., & Martin, A. (2008). *Crossing Borders in Community Interpreting : Definitions and dilemmas*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.76>
- Van de Geuchte, S., & Van Vaerenbergh, L. (2021). A non-native-speaking patient with and without an interpreter : What is the difference? A case study in mental health. *The Interpreters' Newsletter*. <https://doi.org/10.13137/2421-714X/33261>
- Varela, F., (1989). *Autonomie et connaissance*. Essai sur le vivant. Seuil.
- Vargas-Urpi, M. (2015). Dialogue interpreting in multi-party encounters: Two examples from educational settings. *The Interpreters' Newsletter*, 20, 107-121.
- Vranjes, J., & Bot, H. (2021). A multimodal analysis of turn-taking in interpreter-mediated psychotherapy. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 13(1), 101-117. <https://doi.org/10.3316/informit.784168613562138>
- Vranjes, J., Brône, G., & Feyaerts, K. (2018). On the role of gaze in the organization of turn-taking and sequence organization in interpreter-mediated dialogue. *Language and Dialogue*, 8(3), 439-467. <https://doi.org/10.1075/ld.00025.vra>
- Vranjes, J., Bot, H., Feyaerts, K., & Brône, G. (2019). Affiliation in interpreter-mediated therapeutic talk : On the relationship between gaze and head nods. *Interpreting*, 21(2), 220-244. <https://doi.org/10.1075/intp.00028.vra>
- Vranjes, J., & Oben, B. (2022). Anticipation and timing of turn-taking in dialogue interpreting: a quantitative study using mobile eye-tracking data. *Target*, 34(4), 627-651.

- Wadensjö, C. (1992). *Interpreting as interaction : On dialogue-interpreting in immigration hearings and medical encounters*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-35104>
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. Longman.
- Wadensjö, C. (2001). Approaching interpreting through discourse analysis. *Benjamins Translation Library*, 33, 185-198. <https://doi.org/10.1075/btl.33.12wad>
- Wadensjö, (2014). Interpreting in crisis. Dans Mason, I. (dir.) *Triadic Exchanges: Studies in Dialogue and Interpreting*. (pp. 71-86). Taylor & Francis.
- Young, R. F., & Miller, E. R. (2004). Learning as Changing Participation : Discourse Roles in ESL Writing Conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519-535. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-16-x>

8 Annexes

8.1 Annexe n°1 – Privacy Informativa ricerca

Informazioni sul trattamento dei dati personali ai sensi dell'art. 13 del Regolamento (UE) 2016/679

Lei è invitata/o a partecipare a un progetto di ricerca intitolato “L’engagement corporel coverbal dans la formation professionnelle des interprètes de dialogue et médiateurs linguistiques” (“L’impegno fisico co-verbale nell’educazione professionale degli interpreti dialogici e dei mediatori linguistici”) che si propone di migliorare le prassi di formazione rivolte agli interpreti dialogici, condotto dal Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell’Università di Bologna, in collaborazione con l’Université Grenoble Alpes – Laboratoire de Recherche sur les Apprentissages en Contexte – nell’ambito di una ricerca di tesi di dottorato in co-tutela tra Unibo e Uga.

Ai sensi dell'art. 13 del Regolamento (UE) 2016/679 (Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati), si ricorda che Alma Mater Studiorum – Università di Bologna è il Titolare del trattamento e tratterà i dati personali in conformità con i requisiti del Regolamento (UE) 2016/679 (Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati) e del decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196 e successive modifiche e integrazioni (Codice in materia di protezione dei dati personali).

SOGGETTI COINVOLTI NEL TRATTAMENTO

Contitolari del Trattamento o Alma Mater Studiorum – Università di Bologna (sede legale: via Zamboni 33, 40126

- Bologna, Italia; e-mail: privacy@unibo.it; PEC: scriviunibo@pec.unibo.it) o Université Grenoble Alpes (sede legale: 621, avenue Centrale – 38400 Saint Martin d’Hères, France; e-mail: DPO@univ-grenoble-alpes.fr)

Responsabile della Protezione dei Dati personali di Alma Mater Studiorum –

Università di Bologna

Per l’Università di Bologna: via Zamboni 33, 40126 - Bologna, Italia; e-mail: dpo@unibo.it; PEC: scriviunibo@pec.unibo.it. Per l’Università di Grenoble: 621, avenue Centrale – 38400 Saint Martin d’Hères, France; email: DPO@univ-grenoble-alpes.fr

(A) FINALITÀ E MODALITÀ DEL TRATTAMENTO

I Suoi dati personali e, in particolare, i dati relativi a registrazioni audio-video, saranno trattati da persone specificamente autorizzate, senza l'uso di apparecchiature automatizzate, nell'ambito del progetto di ricerca intitolato "L'engagement corporel coverbal dans la formation professionnelle des interprètes de dialogue et des médiateurs linguistiques" ("L'impegno fisico co-verbale nell'educazione professionale degli interpreti dialogici e dei mediatori linguistici"). La ricerca è finalizzata allo studio del ruolo che gestualità e movimento hanno nell'interazione, nel coordinamento dell'interazione e nella co-costruzione del messaggio tra interprete e assistito/a. Saranno effettuate video registrazioni durante le lezioni di interpretazione dialogica specializzata presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna e più precisamente nell'ambito delle esercitazioni per la combinazione italiano/francese. Le verrà anche chiesto di rispondere a un questionario socio-demografico. Le registrazioni possono inoltre essere utilizzate nel caso in cui desideri ricevere un feedback sulla propria performance, grazie a colloqui individuali o eventuali focus group con il personale autorizzato. I colloqui saranno audio registrati.

(A1) PARTECIPAZIONE ALLA RICERCA E OPERAZIONI E ATTIVITÀ CORRELATE

Se acconsente a partecipare alla ricerca in questione, alcuni dei Suoi dati personali verranno raccolti attraverso registrazioni audio-video che avranno luogo tra il 15 novembre e la fine del I semestre dell'a.a. 2021-22 durante le esercitazioni di dialogica specializzata in presenza. Le telecamere e i microfoni saranno posizionati in modo da non impattare sul funzionamento delle esercitazioni. Due videocamere saranno disposte in modo da poter osservare frontalmente le interazioni tra studenti/studentesse. Le registrazioni audio e video saranno trascritte (le parole), annotate (lo sguardo, le espressioni, la gestualità, i movimenti) e analizzate con lo strumento software ELAN al fine di osservare l'uso delle risorse non verbali da parte dei partecipanti. Si osserverà altresì in che modo queste contribuiscono al coordinamento dell'interazione nel contesto della didattica dell'interpretazione dialogica.

L'elaborazione può anche avere come oggetto alcune delle Sue immagini (fotografie, registrazioni video, registrazioni audio-video). Il trattamento di queste immagini avverrà nel rispetto delle disposizioni di legge, garantendo, in tutti i casi in cui ciò sia possibile, l'anonimato

e oscurando le caratteristiche fisiche. Vorremmo sottolineare che, per l'elaborazione delle immagini, è necessario esprimere un consenso specifico, considerando che, anche in casi speciali, anche le immagini relative a persone il cui volto è stato oscurato possono consentire la loro identificazione.

I dati raccolti e archiviati per la realizzazione dello studio in questione saranno conservati per 6 anni.

(A2) INFORMAZIONI RELATIVE ALLA DISSEMINAZIONE

Vorremmo sottolineare che, se le immagini, o le registrazioni audio, in ogni caso senza dati identificativi, risultano essere socialmente utili e utilizzabili per pubblicazioni, comunicazioni a convegno e momenti di formazione dei mediatori/interpreti/traduttori, questo potrebbe essere – con il Suo consenso – oggetto di comunicazione e/o diffusione.

Si precisa che la comunicazione o diffusione dei dati sopra descritti avverranno, con il Suo consenso, solo previa valutazione della pertinenza e non eccedenza del trattamento rispetto alle finalità della raccolta o allo scopo di consentire il trattamento e la diffusione di informazioni che, per la loro natura, consentano ai ricercatori di scoprire, interpretare e revisionare delle teorie, dei fatti, dei comportamenti relativi all'ambito della conoscenza sui temi sopra richiamati.

La comunicazione o la divulgazione dei dati sopra descritti avverrà, con il Suo consenso, solo dopo una valutazione della pertinenza e non dell'eccesso di trattamento rispetto alle finalità della raccolta o se la mancata pubblicazione di ciò che è emerso nell'intervista possa influire negativamente sulla qualità della ricerca/studio. La registrazione del colloquio e/o la trascrizione del contenuto, in ogni caso senza dati identificativi, potrebbe essere comunicata ai partner del progetto ed essere oggetto di diffusione/pubblicazione (ad esempio su riviste scientifiche, Internet, banche dati accessibili ad altri ricercatori, repository di dati istituzionali o disciplinari, ossia sistemi informativi per la gestione documentale curati dalle singole istituzioni di ricerca o da associazioni e consorzi di enti di ricerca per una particolare comunità scientifica, in cui i dati e le loro meta-informazioni sono conservati in modo sicuro e affidabile tale da garantirne l'autenticità e l'inalterabilità e distribuiti al pubblico in forma gratuita e aperta, ecc.).

Le immagini possono essere diffuse su siti istituzionali e attraverso canali di social network (a titolo esemplificativo ma non esaustivo, Facebook, Twitter, Youtube). Infine, si specifica che il Suo consenso alla comunicazione e/o diffusione della sua immagine e/o registrazione audio implica la concessione di una licenza non esclusiva, senza limiti di durata e per tutto il mondo, trasferibile a terzi, per l'uso delle immagini. Questa licenza include i diritti di cui agli articoli 12 e ss. della legge n. 633/1941, anche a titolo esemplificativo ma non esaustivo: diritto di pubblicazione; diritto di riproduzione in qualsiasi modo o forma; diritto di trascrizione, montaggio, adattamento, elaborazione e riduzione; diritto di comunicazione e distribuzione al pubblico, compresi i diritti di proiezione, trasmissione e diffusione (a puro titolo di esempio tramite iptv, terminali mobili, voip, canali digitali, ecc.), anche in una versione sintetica e/o ridotta, con qualsiasi mezzo tecnico, il diritto di conservare una copia delle immagini, anche in formato elettronico e su qualsiasi supporto tecnologico noto o futuro per gli scopi e nei limiti sopra definiti. L'uso delle immagini non dà diritto ad alcun compenso. In ogni caso, qualsiasi uso del ritratto che potrebbe danneggiare l'onore, la reputazione o il decoro della persona ritratta, ripresa o registrata è escluso.

(B) MEMORIZZAZIONE DEI DATI PER FUTURE ATTIVITÀ DI RICERCA

Considerando che le nuove scoperte potrebbero indicare opportunità di ricerca senza precedenti per i ricercatori dell'Università di Bologna o consentire ulteriori studi e ricerche su dati particolari per lo studio in questione, è possibile consentire una conservazione prolungata dei dati in forma non anonima per un periodo di tempo di 4 anni dalla conclusione di questo studio per possibili future attività di ricerca e, se necessario, contattarLa nuovamente per farLe esprimere, se lo ritiene, un nuovo consenso specifico per una nuova ricerca.

Se, d'altra parte, si rifiuta di acconsentire al trattamento descritto nel presente documento, i dati verranno cancellati o resi anonimi immediatamente alla scadenza del termine di conservazione indicato al punto(A).

(C) CONSERVAZIONE A FINI AMMINISTRATIVI

I Suoi dati saranno inoltre trattati per scopi di contabilità amministrativa e conservati per il tempo strettamente necessario al perseguimento di tali scopi, ad eccezione del periodo di dieci anni per garantire i requisiti fiscali, contabili e amministrativi richiesti dalla legge e, probabilmente, per un termine più lungo, non determinabile a priori, come conseguenza di

diverse condizioni di liceità del trattamento (ad esempio, azioni legali che rendono il trattamento necessario per oltre dieci anni).

BASE GIURIDICA E NATURA DEL CONFERIMENTO DEI DATI

La base giuridica dei trattamenti di cui ai punti (A) sopra descritti risiede nel consenso, ai sensi dell'art. 6, primo comma, lett. a) del Regolamento (UE) 2016/679 (Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati) e, in caso di dati rientranti nelle categorie particolari, dell'art. 9, secondo comma, lett. a) del Regolamento (UE) 2016/679. Il consenso al trattamento per le finalità sopra descritte è facoltativo.

Tuttavia, si specifica che il conferimento dei dati per le finalità di cui al punto A1 non è obbligatorio ma è essenziale per la realizzazione delle finalità descritte. Il rifiuto di concederli non Le consentirà quindi di partecipare alla ricerca in questione. Il conferimento dei dati per le finalità di cui al punto A2 non è obbligatorio e il rifiuto di concederli non Le precluderà la possibilità di partecipare alla ricerca in questione nell'ambito delle finalità descritte al punto A1.

Il conferimento dei dati per le finalità di cui alla lettera (B) è facoltativo, non derivante da un obbligo normativo, ma è necessario consentire la conservazione dei dati per un periodo più lungo di quello previsto per la conclusione del presente studio al fine di garantire future attività di ricerca e, se necessario, di ricontattarla per farle esprimere, se lo ritiene, un nuovo consenso specifico per una nuova ricerca. Il mancato conferimento dei dati per tali finalità avrà come unica conseguenza l'impossibilità di realizzare quanto da ultimo descritto.

Il conferimento dei dati ai fini di cui al punto (C) è necessario per ottemperare agli obblighi di legge in materia di conservazione dei documenti amministrativi e contabili. In tal caso, la base giuridica è rinvenibile nell'art. 6, comma 1, lett. c) ed e), del Regolamento (UE) 2016/679.

DIRITTI DELL'INTERESSATO

Fatte salve le limitazioni all'esercizio dei diritti degli interessati di cui agli artt. 2-undecies e 2duodecies del Codice in materia di protezione dei dati personali (D.Lgs. 196/03), Lei, in qualità di partecipante alla ricerca e dunque di interessato, può esercitare i diritti riconosciuti ai sensi e nei limiti degli artt. 15-21 del Regolamento (UE) 2016/679, tra cui il diritto di chiedere l'accesso ai propri dati personali, la rettifica o la cancellazione degli stessi,

nonché la limitazione del trattamento dei dati che lo riguardano, l'opposizione al trattamento e la portabilità dei dati.

Precisiamo inoltre che, ogni eventuale consenso manifestato da Lei è liberamente prestato ed è revocabile in ogni momento senza che ciò comporti alcun svantaggio o pregiudizio e senza pregiudicare la liceità del trattamento basata sul consenso prestato prima della revoca.

Le istanze relative all'esercizio di tali diritti potranno essere presentate all'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna contattando il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione – DIT, con sede in Corso della Repubblica 136, Forlì (FC), tel. +39 0543 374 925, e-mail dit.dipartimento@pec.unibo.it.

Infine, ove Lei ritenga che il trattamento dei propri dati personali avvenga in violazione di quanto previsto dal Regolamento (UE) 2016/679 o del D.lgs. 196/03 s.m.i. ha il diritto di proporre reclamo al Garante per la protezione dei dati personali, come previsto dall'art. 77 del Regolamento citato o di adire le opportune sedi giudiziarie (art. 79 del Regolamento).

Consenso al trattamento dei dati personali

Io sottoscritto _____, nato il _____ in _____,

ai sensi delle disposizioni del Regolamento (UE) 2016/679 e del Decreto Legislativo 196/2003 e successive modifiche e integrazioni e avendo letto le suestese "Informazioni sul trattamento dei dati personali".

acconsento non acconsento

al trattamento - NECESSARIO al fine di partecipare alla ricerca in questione - dei miei dati personali per scopi di ricerca scientifica e statistica nel modo e per i motivi descritti nella sezione intitolata "Finalità e modalità del trattamento" (punto A e A1).

acconsento non acconsento

al trattamento e alla pubblicazione - NON NECESSARIO ai fini della partecipazione allo studio in questione – della mia immagine o registrazione audio, secondo le modalità e per le finalità descritte al punto (A2).

acconsento non acconsento

alla conservazione e ulteriore utilizzo - NON NECESSARIO ai fini della partecipazione allo studio in questione - dei miei dati personali per le finalità e con le modalità di cui al punto (B).

Data

Firma

8.2 Annexe n°2 – Modulo Informativo per la partecipazione – Consenso Informato ADULTO

L'engagement corporel coverbal dans la formation professionnelle des interprètes de dialogue et médiateurs linguistiques (L'impegno fisico co-verbale nell'educazione professionale degli interpreti dialogici e dei mediatori linguistici) – Progetto di ricerca dottorale di Marieke de Koning

Relatrici: Prof.ssa Cristiana Cervini e Prof.ssa Natacha Niemants

Gentile Signora/Signore,

Lei è invitata/o a prendere parte a una ricerca condotta nel quadro del progetto di dottorato di Marieke de Koning presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna (sede di Forlì) intitolato “L'impegno fisico co-verbale nell'educazione professionale degli interpreti dialogici e dei mediatori linguistici”. Il progetto di dottorato è diretto dalle prof.sse Cristiana Cervini e Natacha Niemants (Dipartimento di Interpretazione e Traduzione) in co-tutela con il Laboratoire de Recherche sur les Apprentissages en Contexte – LaRAC – all'Université Grenoble Alpes, in Francia. Per decidere in modo consapevole e responsabile se partecipare alla ricerca è importante che abbia tutte le informazioni necessarie. Le chiediamo quindi di leggere questo documento e di fare a chi le ha proposto questo studio tutte le domande che ritiene opportune.

Breve descrizione e Obiettivi

Il progetto di ricerca si propone di migliorare le prassi di formazione degli interpreti dialogici e dei mediatori linguistici. L'obiettivo più specifico consiste nell'osservare in che modo il linguaggio non verbale contribuisca all'attività di studenti e studentesse che svolgono simulazioni di interpretazione dialogica in ambito accademico. Per raggiungere questo obiettivo, la dottoranda dovrà osservare e registrare in modalità audio-video alcune interazioni tra studenti/studentesse e docenti che simulano in classe e tramite role-play la comunicazione tra interprete e assistito/a. A tale scopo, si coinvolgeranno alcuni/e studenti e studentesse del corso di laurea magistrale in Interpretazione del DIT (più precisamente i/le partecipanti alle esercitazioni di dialogica specializzata italiano/francese).

Cosa comporta la partecipazione allo studio?

Se acconsente a partecipare alla ricerca in questione, alcuni dei Suoi dati personali verranno raccolti attraverso registrazioni audio-video che avranno luogo tra il 15 novembre 2021 e la fine del I semestre dell'a.a. 2021-22 durante le esercitazioni di dialogica specializzata in presenza del Dott. Giorgio Charissiadis, titolare delle esercitazioni italiano/francese, e con la partecipazione della Dott.ssa Eleonora Bernardi, co-presente a 10 delle 20 ore di lezione.

La partecipazione al progetto di ricerca non altera il normale svolgimento delle esercitazioni. Sarà necessario, tuttavia, utilizzare due videocamere su supporto, che saranno posizionate in modo tale da non impattare il funzionamento delle esercitazioni, da non essere invasive e da non ostacolare i movimenti e i comportamenti abituali dei partecipanti. Le due videocamere saranno disposte in modo da poter osservare frontalmente le interazioni tra studenti/studentesse e gli altri partecipanti all'interazione, Dott. Giorgio Charissiadis e Dott.ssa Eleonora Bernardi.

È previsto anche l'uso di tre microfoni per la registrazione vocale dei partecipanti all'interazione. Le registrazioni audio e video saranno trascritte (le parole), annotate (lo sguardo, le espressioni, la gestualità, i movimenti) e analizzate con il software ELAN al fine di osservare l'uso delle risorse non verbali, per valutare in che modo contribuiscono al coordinamento dell'interazione nel contesto della didattica dell'interpretazione dialogica.

I dati raccolti (registrazioni audio-video) e archiviati sul Cloud UNIBO per la realizzazione dello studio in questione saranno conservati per 6 anni.

Inoltre, prima di effettuare le registrazioni, le verrà chiesto di rispondere a un questionario sociodemografico.

Benefici, disagi e/o rischi potenziali della partecipazione

La partecipazione allo studio è volontaria e gratuita. Per i/le partecipanti la collaborazione non comporta nessun tipo di rischio o disagio. La dottoranda si attende di raccogliere informazioni su a) fenomeni di fluidità comunicativa; b) contributo del comportamento fisico co-verbale allo sviluppo dell'interazione mediata dall'interprete (studente/ssa).

È previsto un possibile utilizzo delle registrazioni con finalità formative, da svolgersi tramite colloqui individuali con la dottoranda ed eventualmente con il/la docente, che saranno

audio-registrati e accompagnati da eventuali focus group, durante i quali gli/le studenti/esse potranno osservare le loro performance.

Ritiro dallo studio

Lei ha diritto di ritirare in qualsiasi momento il consenso alla partecipazione a questo studio, anche senza preavviso o motivazione specifica.

Restituzione

La tesi di dottorato e i suoi risultati saranno pubblicati.

Misure previste per tutelare l'anonimato

I risultati della ricerca saranno pubblicati e diffusi (incontri scientifici, convegni, ecc.) in forma sintetica. In nessun caso le immagini o le registrazioni della voce saranno riconducibili a singole persone.

Contatti

Per qualsiasi informazione e chiarimento su questo studio o per qualsiasi necessità può rivolgersi alla dottoranda (marieke.dekoning2@unibo.it) che è a Sua disposizione per ulteriori informazioni o chiarimenti.

Consenso informato alla partecipazione allo studio

Il/la sottoscritto/a _____ residente in _____, via _____

DICHIARA

di aver letto il suddetto foglio informativo ricevuto, di aver compreso sia le informazioni in esso contenute sia le informazioni fornite in forma orale dalla dottoranda del progetto di ricerca dottorale “L’Impegno fisico co-verbale nell’educazione professionale degli interpreti dialogici e dei mediatori linguistici” e di aver avuto ampio tempo ed opportunità di porre domande ed ottenere risposte soddisfacenti dalla dottoranda;

di aver compreso che la partecipazione allo studio è del tutto volontaria e libera, che ci si potrà ritirare dallo studio in qualsiasi momento, senza dover dare spiegazioni e senza che ciò comporti alcuno svantaggio o pregiudizio;

di aver compreso la natura e le attività che la partecipazione allo studio comportano e i relativi rischi;

di aver compreso che la partecipazione a questo studio non comporterà il riconoscimento di alcun vantaggio di natura economica diretto o indiretto.

Conseguentemente, il/la sottoscritto/a

0 ACCONSENTE 0 NON ACCONSENTE

a partecipare allo studio, nella consapevolezza che tale consenso è manifestato liberamente ed è revocabile in ogni momento senza che ciò comporti alcuno svantaggio o pregiudizio.

_____ , _____

(luogo e data)

(firma)

(firma di chi raccoglie il consenso)

8.3 Annexe n°3 – Exemple de script d'un jeu de rôle.

Tribunale – interazione tra richiedente protezione internazionale, giudice, avvocato e interprete.

Giudice: Allora, buongiorno a tutti. Chiedo anzitutto all'interprete di fornirmi le sue generalità per mettere tutto a verbale. Perfetto, grazie. Avvocato, vuole presentarci la situazione del suo assistito?

Avvocato: Certo, buongiorno. Il mio assistito Gabriel Batoula nato a Douala il 14 luglio 1999 si presenta oggi al tribunale di Bologna per presentare ricorso dinnanzi al giudice in merito alla decisione di diniego della protezione internazionale del 13 novembre 2020 da parte della commissione territoriale dopo colloquio avvenuto in data 25 ottobre 2020.

G: Benissimo, grazie avvocato. Buongiorno Signor Gabriel Batoula. Adesso dobbiamo cercare di ricostruire la sua storia, proprio come ha già fatto con la commissione territoriale. Premetto che non sarò solo io a prendere la decisione definitiva, ma presenterò il verbale a una commissione composta da 3 giudici che prenderà la decisione definitiva. Tutto chiaro?

Richiedente : Bonjour, d'accord ! J'ai tout compris.

G: Ottimo, allora parta pure raccontandoci la sua storia. Dicendo quali sono stati gli ultimi periodi passati nel suo Paese. Ci racconti tutto quello che è successo e qual è stato il suo percorso che l'ha portata in Italia.

R: Madame, je suis ici parce que j'ai besoin de votre soutien. Je ne peux pas rentrer chez moi à Douala, je risque ma vie ! Depuis que je suis en Italie j'ai découvert beaucoup de libertés que je n'arrivais même pas à imaginer ! J'ai vraiment très peur de perdre à nouveau la dignité que j'ai enfin trouvée ici ! Je vous en prie, aidez-moi !

G: Guardi senza dubbio riesco a comprendere la sua esigenza. Ma siamo qui per ripercorrere la sua storia. Ci deve dire quali sono le ragioni che l'hanno spinta a lasciare il Cameroun e dobbiamo capire per quali aspetti la sua vita è cambiata da quando vive in Italia.

R: Écoutez... je commencerai du tout début, je suis né à Douala, au Cameroun le 14 juillet 1998. Enfant, j'ai toujours vécu une vie assez paisible, parce que ma famille est assez aisée. Mais depuis l'âge de 15 ans ma vie a changé. J'ai pris conscience d'être homosexuel et

pour moi ça a été un choc ! Selon les valeurs de ma famille et de mon pays, c'était le pire qui puisse m'arriver. Il aurait mieux valu que je sois un voleur ou un assassin. Donc j'ai commencé à me replier sur moi-même et j'ai complètement changé. Je n'étais plus l'enfant heureux de la famille et j'ai même failli tomber malade. J'ai beaucoup maigri, mais heureusement je ne suis pas devenu anorexique. Ma famille s'inquiétait énormément, mais moi je me taisais. Je ne pouvais rien leur dire... je craignais trop la réaction de mes parents. Et alors j'ai préféré me taire pendant deux ans.

G : Ho capito, ma quindi poi cos'è successo? Ha rivelato la sua omosessualità ai genitori? Oppure è successo altro?

R: à un moment donné, j'ai eu la nécessité de le dire à quelqu'un... je n'arrivais plus à gérer ce chagrin tout seul, mais je ne savais pas à qui le dire et alors j'ai commencé à chercher sur Internet s'il y avait des communautés ou des associations lgbtqi+ à Douala. J'ai vraiment galéré à en trouver, mais finalement j'ai lu un article sur une association. J'ai eu du mal à trouver le courage d'y aller, mais je l'ai fait. Je ne l'oublierai jamais : le 24 avril 2016 j'ai été voir les mecs qui gèrent cette association et j'ai pu parler librement de mon homosexualité pour la toute première fois. Ce n'a pas été facile du tout. J'ai beaucoup pleuré, mais il y avait quelqu'un qui était là exprès pour m'aider. L'association est devenue mon havre de paix. J'y allais tous les jours, j'ai noué des amitiés, j'ai beaucoup parlé et ils m'ont aidé à comprendre que ce n'était pas un crime d'être homosexuel... fin ce n'était pas un crime pour nous, mais dans mon pays il y a encore la teule pour les homos. En tout cas, j'ai commencé à l'accepter et à en être carrément fier. Mais je savais bien que jamais j'aurais pu le révéler à ma famille. Ils n'auraient jamais pu me comprendre. Mais puis, un jour, un ami de mon père s'est aperçu que je fréquentais l'association et il l'a dit à mon père. Quand je suis rentré chez moi, mon père m'attendait. Il ne m'a rien dit. Il m'a seulement tabassé. Il m'a permis de ramasser mes affaires et il m'a mis à la porte. Je n'ai pas eu l'opportunité de voir ma mère et mes frères et sœurs. Avant de m'en aller il m'a dit que si je rentrais il me tuerait.

G : D'accordo. Ma dopo ci ha provato a tornare a casa o ha avuto contatti con la sua famiglia?

R: Non, j'ai seulement reçu un coup de fil de ma sœur qui me disait qu'elle m'aimait, mais que je n'aurais jamais dû rentrer chez moi parce que je risquerais beaucoup avec mon père.

Ma mère et mon père me détestent. Mon père a été assez gentil... il aurait pu me tuer sur le coup !

G : Ok, ma questo episodio a quando risale?

R: C'était le 14 juillet 2017.

G: Però ci sono alcune discrepanze rispetto a quello che ha dichiarato alla commissione territoriale. Lei aveva detto che aveva avuto una telefonata con sua madre che le diceva che le voleva bene nonostante tutto e non ha mai menzionato la chiamata con la sorella. Poi anche la data che aveva dato era diversa. In commissione aveva parlato del 14 luglio 2018...

A: Mi scusi, giudice, se la interrompo. Credo ci sia stato infatti un problema nella traduzione. Lui, da quel che ho capito adesso e da quello che ha dichiarato a me ha effettivamente fatto una chiamata con la madre e non con la sorella.

G: Grazie della precisazione avvocato, ma devo chiederlo al suo assistito. Sono parole che devono uscire dalla sua bocca tramite l'interprete. Io posso mettere a verbale solo quello.

R: Mais non, c'est impossible. Devant la commission, j'ai eu du mal à m'exprimer parce que l'interprète ne parlait pas bien français et alors on n'arrivait pas à se comprendre. Je disais, c'est impossible que j'aie déclaré le 14 juillet 2018. Je suis arrivé en Italie en juin 2018. Donc vous voyez que c'est impossible.

G : Ok. Allora me lo segno. Ma può raccontarci cos'è successo dopo? Che cos'ha fatto dopo lo scontro con suo padre? La sua famiglia sa che lei adesso è in Italia?

R: Non, personne ne sait rien. Quand j'ai eu ma sœur, elle m'a dit que mon père interdisait au reste de ma famille de me contacter. Elle m'a appelé en cachette. Et je savais que c'était la dernière fois que je parlais à ma sœur. Le jour où mon père m'a obligé à partir de chez moi, j'ai été à l'association parce que c'était le seul endroit où je savais qu'on m'aiderait. Le secrétaire de l'association m'a accueilli chez lui. Il a été très gentil et je suis resté chez lui pendant 15 jours. Et puis, un jour, on a été violemment agressés. Deux mecs nous ont suivi et ils ont commencé à nous taper dessus et ils criaient, ils nous insultaient.

G : Che tipo di insulti ha ricevuto ?

R: Ce n'est pas du tout charmant ce qu'ils nous ont dit... vous êtes sûre que je dois répéter ce qu'ils ont dit ?

G : Sì, certo. Abbiamo bisogno di tutti i dettagli.

R: Ils disaient qu'on était des sales pédés, des enfoirés, des hors-la-loi. Du coup, ils avaient raison, parce qu'au Cameroun l'homosexualité est un crime. On risque une peine de 5 ans d'emprisonnement. Ils ont dit que s'ils allaient nous revoir ensemble ils nous égorgeraient. Ils ont sorti des couteaux, mais heureusement j'ai pu me barrer. Mais ils m'ont déchiré le coude. Tandis que le secrétaire a été kidnappé et après 10 jours il a été tué. C'est à ce moment que j'ai décidé de quitter le pays. J'avais peur de mourir et je voulais vivre ma vie sereinement. Et vu que je n'avais plus une famille, je pouvais partir sans trop m'inquiéter.

G : Ok e poi qual è stato il suo percorso? Com'è arrivato in Italia? Aveva già l'intenzione di arrivare in Europa o voleva semplicemente lasciare il Camerun?

R: Oui je voulais aller en France pour la langue et parce que je savais bien qu'en Europe j'avais le droit à une vie normale, tandis qu'en Afrique aucun état nous protège. Ici, nous avons aussi un système de santé qui nous protège. C'est seulement en Italie, après un dépistage, que j'ai découvert ma séropositivité et je reçois des médicaments tous les mois pour continuer à mener une vie assez tranquille.

G : Ho capito. E qual è il percorso che ha fatto per arrivare in Italia?

R: De Douala je suis parti au Nigéria, puis j'ai traversé le Niger et l'Algérie pour arriver en Tunisie. On m'avait conseillé la ville de Gabès d'où partent des bateaux très souvent, mais il n'y avait pas de disponibilité et alors j'ai été à Port El Kantaoui d'où j'ai pu enfin partir.

G : Ma non si è mai fermato a lavorare in questi Paesi che ha citato? Ha lavorato da qualche parte?

R: Non, je suis parti exprès avec assez d'argent pour payer le passeur. Vu que j'étais pressé et qu'ils ont compris que je n'avais pas de problèmes d'argent, ils m'ont demandé 1400 Euros. Mais pour moi ce n'était pas un problème et j'ai tout de suite payé en espèces.

G: Ok. E poi dov'è arrivato in Italia?

R: On s'est arrêtés au large de Marsala. Mais puis les garde-côtes sont venus nous chercher et ils nous ont placés en isolement dans un grand bateau au large de Trapani, pour exclure toute positivité à la covid-19. Et puis on a pu enfin débarquer à Trapani. Le lendemain, je suis parti à Gênes. Je voulais partir à Vintimille et puis en France, vu que je parle français, mais j'ai tout de suite trouvé du travail comme pêcheur et alors je suis resté.

G : Va bene. Chiedo ora all'avvocato se ha della documentazione da fornirmi.

A: Sì. Ecco il contratto a tempo determinato e l'attestato di livello a1 della lingua italiana.

G: Perfetto. Ora le stampo il verbale e le chiedo di tradurlo per verificare che sia tutto corretto. Grazie!

8.4 Annexe n°4 – Conventions de transcription

d'après les conventions CORVIS¹⁶⁸, adaptées aux interactions médiées par interprètes (Davitti, 2019)

INT —	locuteurs : interprète pour les participants primaires, initiales, en MAJUSCULES, des personnages du jeu de rôle— discours transcrit en noir / en italien ou français <i>traduction en français (italique)</i>
int	en minuscules auteur de la description gestuelle en gris
(1.4)	durée de pause en secondes
(.)	pause de moins de 0.2 secondes
:	allongement vocalique
°mot°	mot dit à voix basse, à peine audible
[mots]	chevauchement, aligné avec les mots sur la ligne dessous
-	mot tronqué ou amorce
/	intonation montante
\	intonation descendante
bla-bla	intervalle de l'énoncé correspondant à la description gestuelle indiquée sur la ligne de dessous- symbole pour int
^bla bla^	symbole pour l'intervalle gestuel du participant francophone
~bla bla~	symbole pour l'intervalle gestuel de la participante italophone
#1	numéro de l'image associée placée dans l'énoncé au moment correspondant
(00 :29 :658)	temps de début et de fin de la transcription dans le fichier
(mot)	transcription incertaine

¹⁶⁸ http://icar.cnrs.fr/projets/corvis/convention_mondada.html