

L'émergence de la compétence d'interprétation **en** dialogue : l'entrée dans les services de santé comme cas emblématique d'un cours co-construit

The emergence of interpreting competence in dialogue: the entry into the healthcare services as an emblematic case of a co-constructed course

L'emergere della competenza interpretativa nel dialogo: l'ingresso nei servizi sanitari come caso emblematico di un corso co-costruito

Natacha Niemants

🔗 <https://atradire.pergola-publications.fr/index.php?id=378>

DOI : 10.56078/atradire.378

Natacha Niemants, « L'émergence de la compétence d'interprétation **en** dialogue : l'entrée dans les services de santé comme cas emblématique d'un cours co-construit », *À tradire* [], 2 | 2023, 24 juin 2024, 19 août 2024. URL : <https://atradire.pergola-publications.fr/index.php?id=378>

Licence Creative Commons – Attribution 4.0 International – CC BY 4.0

L'émergence de la compétence d'interprétation **en** dialogue : l'entrée dans les services de santé comme cas emblématique d'un cours co-construit

The emergence of interpreting competence in dialogue: the entry into the healthcare services as an emblematic case of a co-constructed course
L'emergere della competenza interpretativa nel dialogo: l'ingresso nei servizi sanitari come caso emblematico di un corso co-costruito

Natacha Niemants

Introduction

1. Un aperçu du cours de théorie et pratique de l'interprétation en dialogue spécialisée
2. Quelques repères théoriques et méthodologiques
 - 2.1. La collecte des données
 - 2.2. La transcription et l'analyse des cours enregistrés
3. Le domaine médical à la loupe : trois activités pour un seul contexte professionnel
 - 3.1. La méthode CARM en pratique
 - 3.1.1. L'analyse de la participation verbale à partir des statistiques d'ELAN
 - 3.1.2. L'analyse de la participation verbale et non verbale à partir de quelques séquences d'interaction
 - 3.2. La discussion à partir des lectures
 - 3.3. Le jeu de rôle pour la classe multilingue
 - 3.3.1. Phase 1 dans les groupes multilingues
 - 3.3.2. Phase 2 dans les triades
 - 3.3.3. Phase 3 en plénière

Conclusions

Introduction

- 1 L'interprétation sur laquelle nous allons nous concentrer est une forme de consécutive (puisque'elle est généralement produite après que l'original d'un primo-participant a été prononcé) où le discours source n'est pas monologal (comme dans le cas d'une conférence où généralement un seul locuteur parle à la fois) mais dialogal, c'est-à-

dire « produit par plusieurs locuteurs en chair et en os » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 16)¹ qui prennent alternativement la parole dans deux langues différentes. Dans le cadre des *Interpreting Studies*, cela fait plus de 20 ans que cette forme d'interprétation est appelée « dialogue interpreting » (depuis Mason, 1999), généralement traduit par interprétation **de** dialogue. Puisque les interprètes ne sont pas en retrait par rapport à la conversation des primo-participants, comme **de** dialogue peut laisser entendre, mais y participent pleinement à travers leurs actions de traduction et de coordination (Wadensjö, 1998), nous l'appellerons ici interprétation **en** dialogue, en nous alignant sur la proposition d'Elisabet Tiselius².

- 2 Dans cet article nous allons rendre compte de la façon dont nous préparons nos étudiantes-interprètes³ (dorénavant EI) du Master en interprétation au domaine médical et plus particulièrement à l'entrée dans des relations délicates et asymétriques entre des prestataires et des bénéficiaires de services de santé. Plus précisément, il s'agira pour nos EI d'apprivoiser un parcours de soins et d'assistance qui s'appelle *percorso nascita* et qui accompagne les femmes enceintes du début de leur grossesse jusqu'à l'accouchement (Niemants, 2018a). Après avoir fourni un aperçu du cours dans lequel notre démarche didactique se situe, ainsi que quelques repères théoriques et méthodologiques, nous montrerons comment nous utilisons le *Conversation Analytic Role-play Method*⁴ (CARM), élaboré par Stokoe (2014) et se basant sur la reproduction d'interactions authentiques, pour faire « entrer » nos EI dans des conversations prestataires-bénéficiaires qui ont réellement eu lieu. Nous présenterons une analyse quantitative d'un cours d'interprétation enregistré en 2022, en montrant comment nous proposons l'écoute d'extraits synchronisés avec les transcriptions, nous l'interrompons à des points problématiques et nous demandons aux EI de produire le tour suivant, en recueillant quelques alternatives et en discutant de leurs conséquences potentielles avant d'avancer dans la séquence. Nous montrerons ensuite comment nous approfondissons certaines des questions théoriques que la méthode CARM permet de faire émerger dans l'interaction en classe, en demandant à des sous-groupes d'EI de lire plusieurs documents écrits, d'en discuter entre elles, puis de partager les points clés, ainsi qu'en faisant des jeux de rôle pour classes multilingues. Notre objectif est de faire « **émerger** » (Kiraly, 2013) des compétences

pertinentes pour travailler comme interprète **en** dialogue dans les services publics, dont les institutions de soins ne constituent qu'un exemple. Nous partons en effet de l'idée que la compétence d'interprétation, tout comme celle de traduction décrite par Kiraly (*ibid.*), est un réseau de sous-compétences qui émergent tout au long de la formation et de la profession des interprètes et qui incluent l'exercice d'un esprit critique outre la capacité d'analyser une situation complexe et d'identifier ses éléments fondamentaux dans un contexte donné. Nous sommes par ailleurs d'accord avec Kiraly quand il affirme que « *such competence is not build up bit by bit through the accretion of knowledge, but creates itself through the translator's embodied involvement (habitus) in actual translation experiences* » (*ibid.* : 203), d'où l'intérêt d'analyser la participation de nos EI à trois expériences didactiques que nous avons co-construites, l'une après l'autre, dans le cadre d'un cours d'interprétation. Cette analyse ne va pas nous permettre de généraliser nos résultats, mais elle aura tout de même le mérite de nous aider à parvenir à une meilleure compréhension de l'imbrication de ces trois activités spécifiques, ce qui pourrait aider d'autres collègues à mieux comprendre leurs propres cas locaux (*ibid.* : 205).

1. Un aperçu du cours de théorie et pratique de l'interprétation en dialogue spécialisée

- 3 Le cours de *Teoria e prassi dell'interpretazione dialogica specializzata*⁵ est un cours transversal adressé aux 32 EI qui réussissent le test d'admission au Master en interprétation de l'Université de Bologne à Forlì. Le cours est tenu en italien, langue commune – et généralement maternelle – de la classe, où les cinq paires linguistiques testées à l'entrée sont initialement regroupées⁶. Le cours se compose en effet de deux parties : la partie théorique, que nous assurons personnellement et que nous documenterons ici, consiste en 30 heures de cours transversales étalées sur les sept premières semaines du premier semestre et s'articule en une semaine d'introduction à l'interaction interprétée (où nous introduisons le concept de coordination et les différents types de restitutions ou « *renditions* » de Wadensjö,

1998), plus cinq semaines de focus sur autant de domaines spécifiques, et enfin une semaine conclusive sur la gestion des émotions dans des contextes particulièrement délicats ; la partie pratique, que sept collègues assurent sous notre supervision, consiste par contre en 40 heures d'exercices par paires linguistiques (dont 20 heures en langue B et 20 heures en langue C⁷) qui se déroulent à partir de la semaine 8 du premier semestre.

- 4 Nous nous bornerons, ici, à la présentation du premier domaine spécifique (le médical), dans le but de montrer l'utilisation que nous faisons de la méthode CARM et de deux autres activités didactiques qui mettent la focale sur la fonction de coordination des interprètes. Même si elle s'avère très présente et importante dans les interactions authentiques (Baraldi et Gavioli, 2012), la coordination est en effet difficile à exercer à travers les jeux de rôle traditionnels (Niemants, 2015), qui pourtant constituent le « noyau dur » de la formation des EI, tant à Forlì (Ballardini, 2006 : 66) qu'ailleurs (Pöchhacker, 2004 : 187 ; Rudvin et Tomassini, 2011 : 94-109 ; Cirillo et Radicioni, 2017 ; Dahnberg, 2023). Initialement mise au point par Stokoe (2011a) pour la formation d'autres types de professionnels travaillant dans des services riches en communication (comme les établissements de soins, les bureaux de police, les écoles, les contextes impliquant la vente et/ou la médiation de conflits), cette méthode a été ensuite testée dans la formation de nos EI (Niemants et Stokoe, 2017). Au cours de la dernière décennie, la méthode CARM est ainsi devenue une entrée du *Dictionary of Education and Assessment in Translation and Interpreting Studies* (Dastyar, 2019) et elle a été utilisée par d'autres collègues, en s'avérant utile pour former non seulement les EI (Krystallidou, 2014 ; Dal Fovo, 2016, 2018), mais aussi leurs formateurs (Wadensjö, 2014), ainsi que les interprètes en exercice et les prestataires de services qui ont recours à l'interprétation (Niemants, Belisle Hansen et Stokoe, 2023).
- 5 Ne pouvant pas rendre compte de toutes ces utilisations, nous nous concentrerons ici sur l'éducation supérieure des EI et nous allons argumenter que la méthode CARM peut convenir non seulement dans des cours bilingues impliquant deux langues à la fois, comme c'est le cas dans Niemants et Stokoe (2017) et dans les travaux des collègues cités *supra*, mais aussi dans des cours monolingues s'adressant à différents profils linguistiques et couvrant plusieurs contextes profes-

sionnels, comme c'est le cas dans la première partie du cours que nous venons d'esquisser. Nous montrerons également le bienfondé d'une démarche didactique se composant de trois activités qui se suivent, permettant ainsi de revenir sur certains points problématiques et de réfléchir aux conséquences de ses propres actions de traduction et de coordination.

2. Quelques repères théoriques et méthodologiques

- 6 La méthode CARM présuppose que l'enseignant ait une formation en analyse conversationnelle (CA) et utilise des extraits anonymes de conversations authentiques, enregistrées *in situ* (par l'enseignant lui-même ou par d'autres analystes) dans le cadre du travail quotidien d'une institution, dans le but d'apprivoiser ce qui se passe réellement dans les rencontres entre prestataires et bénéficiaires d'un service. Partant de l'observation de Stokoe, selon qui même les apprenants ayant une grande expérience dans un certain contexte professionnel ont des difficultés à prédire ce qui fonctionne, ainsi qu'à articuler une « *tacit knowledge of their own practices, despite the fact that "they can do it" in real situations* » (2011b), la méthode CARM nous semble particulièrement pertinente pour la formation des EI dans des cours universitaires. N'ayant généralement aucune expérience professionnelle, ces dernières ont en effet encore plus de mal à jouer, en classe, un rôle qu'elles n'ont jamais eu dans la vie réelle. Mais c'est pourtant ce qu'on leur demande de faire dans les jeux de rôle qui sont traditionnellement utilisés dans la formation en interprétation, où l'EI joue le rôle d'interprète pour deux personnes (généralement les professeurs) ne parlant pas la même langue. Or, nous ne proposons pas d'éliminer ces jeux de rôle « traditionnels », mais plutôt de les utiliser après la méthode CARM, qui en peu de mots consiste à reproduire un extrait de conversation authentique (dans notre cas généralement bilingue et avec interprète), à le bloquer sur un tour problématique qui demande une prise de décision (les « *choice points* » de Hepburn *et al.*, 2014 : 248), à demander aux EI d'imaginer et de produire l'action suivante et enfin à regarder ce qui s'est effectivement produit dans la suite de l'extrait authentique, en discutant de ses conséquences.

2.1. La collecte des données

7 Pour documenter l'entrée progressive des EI dans des conversations collectées dans des services de santé où nous avons mené nos recherches et faisant partie de la banque de données AIM⁸, nous avons fait une analyse des enregistrements d'interaction en classe réalisés au premier semestre de l'année académique 2022-2023, pour un total d'environ 5 h 20 divisées en quatre cours, tenus entre le 6 et le 14 octobre 2022.

Tableau 1 – Les données d'interaction en classe

Nom du cours	Durée des enregistrements audio (1) et vidéo (2)	Contenu des enregistrements
Cours 1	52 minutes	Introduction au CARM (ici exclue de l'analyse)
Cours 2	1 heure 30 minutes	CARM dans le domaine médical (1 ^{re} activité <i>infra</i>)
Cours 3	1 heure 30 minutes	Discussion sur les lectures (2 ^e activité <i>infra</i>)
Cours 4	1 heure 30 minutes	Jeu de rôle pour classe multilingue (3 ^e activité <i>infra</i>)

8 Ces enregistrements ont été réalisés à l'aide d'un enregistreur audio Zoom H4nPro (pour une captation de la parole de qualité suffisante à la transcription) et de deux caméras Full HD sur pied (pour avoir deux angles et une bonne vision de l'interaction, l'une étant tournée vers la classe et l'autre vers l'écran). Ces instruments ont été placés discrètement, afin de ne pas perturber le déroulement des cours, et maniés par notre doctorante Marieke De Koning, responsable de la captation d'interactions auxquelles nous participions premièrement sous la casquette d'enseignante, mais également sous celle de chercheure dont la visée était, comme nous le faisons maintenant en suivant la suggestion de Kiraly (2013), de réfléchir à la co-construction de l'interaction en classe et à l'émergence de compétences de traduction et coordination chez les EI.

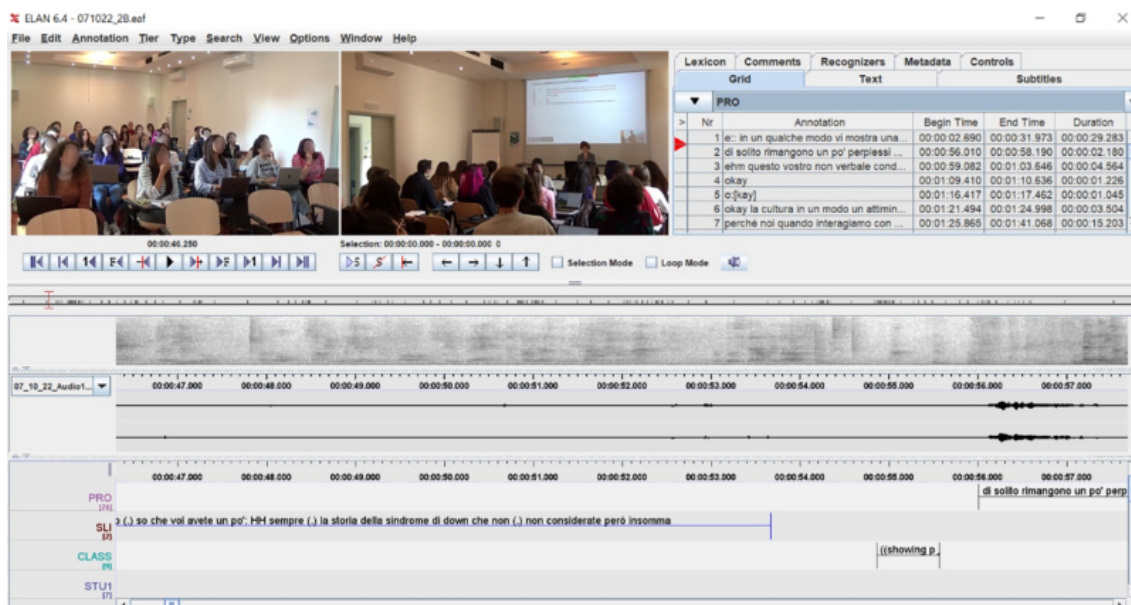
9 Les 32 EI ayant fait l'objet des enregistrements audio et vidéo ont également été invitées à répondre à deux questionnaires anonymes, qui représentent le deuxième type de données collectées pour la re-

cherche. Le pré-questionnaire (rempli avant le CARM via Microsoft Forms par 30 EI lui ayant consacré en moyenne 30 minutes) se composait de 25 questions et visait à recueillir des informations sociodémographiques et d'éventuelles connaissances et expériences antérieures dans le domaine médical, alors que le post-questionnaire (remplis après le CARM toujours via Microsoft Forms par 27 EI lui ayant consacré en moyenne 24 minutes) contenait la moitié des questions et visait à vérifier des changements éventuels de perception et de connaissances, ainsi que les impressions des EI sur la méthode CARM⁹.

2.2. La transcription et l'analyse des cours enregistrés

- ¹⁰ Une fois obtenu l'accord de toutes les EI impliquées, nous avons préparé le terrain pour transcrire notre corpus d'interactions à l'aide du logiciel ELAN¹⁰, qui permet de synchroniser plusieurs fichiers audio et vidéo¹¹. Avant même de procéder à la transcription, nous avons édité les enregistrements à l'aide d'Audacity (pour l'audio) et d'OpenShot (pour la vidéo), dans le but de disposer de fichiers plus courts classés par sous-activité. Dans le cas de l'enregistrement portant sur la méthode CARM dans le domaine médical (*Cours 2*), l'activité a été divisée en quatre sous-activités (A, B, C et D), correspondant à autant d'extraits authentiques. Nous avons ainsi obtenu douze fichiers, à savoir trois 2A, trois 2B, trois 2C et trois 2D et chaque triplète de fichiers a été synchronisée dans ELAN.

Figure 1 – Les fichiers audio et vidéo de la sous-activité 2B dans la fenêtre de transcription d'ELAN



- 11 Comme nous le montrerons *infra*, ce logiciel nous a permis d'associer un regard quantitatif – porté sur le nombre d'intervenantes à chaque sous-activité CARM et sur la durée de leurs tours de parole – à une analyse qualitative de quelques séquences affichant la participation verbale et non-verbale des EI à l'interaction en classe. Ce double regard vise à quantifier et qualifier la participation des EI à l'une des sous-activités CARM (la 2B affichée *supra*), en mettant en évidence les particularités de cette méthode par rapport aux jeux de rôle traditionnels. Comme on le verra plus bas, la méthode CARM permet la participation d'un nombre élevé d'EI et les encourage à observer et mettre en œuvre non seulement des actions de traduction mais aussi de coordination d'une communication asymétrique par moments difficile, où les prestataires peuvent produire des actions problématiques et où suite à une traduction parfaite d'un point de vue linguistique et pragmatique le bénéficiaire pourrait ne pas comprendre. Par contre, dans les jeux de rôles où deux enseignants de langues différentes se basent sur un scénario pré-rédigé (comme ceux qui sont proposés par Rudvin et Tomassini, 2011 : 140-217), les EI produisent principalement des traductions de tours déjà établis et les moments de coordination, qui peuvent être rendus pertinents par les participants à l'interaction simulée mais sont difficiles à anticiper dans la

version écrite du scénario, se limitent souvent à des séquences de réparation de la compréhension de l'EI jouant le rôle d'interprète (Niemants, 2015).

- 12 Dans le but de montrer le sens de notre progression pédagogique, dans cette étude nous présenterons une analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974) de sept séquences d'interaction, qui ont été transcrites en suivant les conventions ICOR du projet CORINTE¹² et qui représentent ce qui s'est produit en classe lorsque nous avons proposé la méthode CARM (1^{re} activité analysée dans 3.1), la discussion des lectures (2^e activité analysée dans 3.2) et le jeu de rôle (3^e activité analysée dans 3.3).

3. Le domaine médical à la loupe : trois activités pour un seul contexte professionnel

- 13 La méthode mise au point par Stokoe ainsi que les deux autres activités qui la suivent seront ici exemplifiées en utilisant des extraits, tant d'interactions authentiques enregistrées pendant nos recherches que d'interactions en classe enregistrées pendant nos cours, qui impliquent l'anglais, le français et l'italien. Il va sans dire que la méthode CARM peut facilement être adaptée à d'autres langues, comme nous l'avons montré dans Niemants, Belisle Hansen et Stokoe (2023), à condition que l'enseignant dispose d'un corpus d'interactions authentiques et/ou ait accès aux corpus de collègues chercheurs¹³.

3.1. La méthode CARM en pratique

- 14 Pour cette étude, nous allons nous focaliser sur la sous-activité 2B, qui a une durée totale de 21 minutes et demie et qui porte sur un extrait de consultation authentique en italien et anglais, langue connue de la plupart de nos EI, que nous avons en partie analysé dans Falbo et Niemants (2020 : 54).
- 15 La première partie de l'extrait authentique, qui ne dure que 21 secondes, concerne un test de diagnostic prénatal (*traslucenza nucale*, « clarté nucale ») et la médecin (D) entame une séquence de pré-accord introduite par l'expression *spiegale*, « explique-lui » (voir Ga-

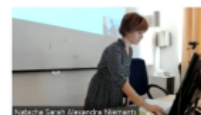
violi, 2015), où elle demande à l'interprète (I) d'expliquer à la patiente (P) qu'elle peut faire ce test si on trouve de la place, c'est-à-dire si on parvient à le réserver. En classe, nous jouons cet extrait de façon à ce que la transcription soit synchronisée à l'audio (voir notre image à droite de la Figure 2), puis nous attendons la réaction des EI, que nous allons analyser dans 3.1.2 *infra*.

Figure 2 – Première partie de l'extrait authentique ¹⁴

L'invito a collaborare: il caso di 'le spieghiamo'

01 D: Allora **spiegale** la cosa della traslucenza cioè la traslucenza nuca:le che lei può
02 fare (,) **se troviamo posto** (,) per vedere la sindrome di down (,) **spiegale** che c'è
03 questo esa:me
04 (,.)
05 I: **[Si]**
06 D: [che è un'] ecografia più un esame del sangue che non è (,) invasivo (,) dopo (,) so che voi avete un po':
07
08 I: **hh**
09 D: sempre (,) la storia della sindrome di down che non (,) non considerate però
10 insomma

CARM Conversation
Analytic Role-play
Method



- 16 La seconde partie de l'extrait authentique (Figure 3 *infra*), qui dure 32 secondes et apparaît toujours progressivement avec l'audio qui lui correspond, montre comment I réagit à la requête de D en expliquant en anglais en quoi consiste ce test de dépistage de la manière qu'elle considère la plus appropriée, c'est-à-dire en constatant d'abord que certains enfants naissent sans problèmes alors que d'autres en ont, et en expliquant ensuite (dans des tours que nous ne montrons pas ici) qu'il est possible de les détecter pendant la grossesse et enfin en quoi le test de la clarté consiste.

Figure 3 – Seconde partie de l'extrait authentique ¹⁵

Analizziamo la spiegazione che precede la resa

11	I:	okay (.) ehm:: [you know] there are children that are born with problems
12	D:	[(??)]
13		(.)
14	P:	hm
15		(.)
16	I:	and then (.) children that are born normal
17		(0.6)
18	I:	and you know sometimes you know e:h (.) it could be better to the child that has
19		men- (.) mm: (.) ehm- mh- in beside has problems (.) for malformations and all that
20	P:	hm
21	I:	and these things, you know (.) could be as a result of (.) e::h what you
22		transmitted to:
23		(0.5)
24	P:	°the baby°
25	I:	to: to the baby you could transmit the good ones you could transmit the bad ones
26		also
27		(.)
28	P:	hm
29		(.)



Conversation
Analytic Role-play
Method



17 Nous proposons cet extrait car il suscite, comme on le verra, de vifs débats parmi les EI. Nous allons les analyser en observant d'abord les chiffres qui quantifient la participation verbale des EI et ensuite leurs tours de parole en interaction, en revenant également sur le geste que nous faisons dans l'image en bas à droite de la Figure 3.

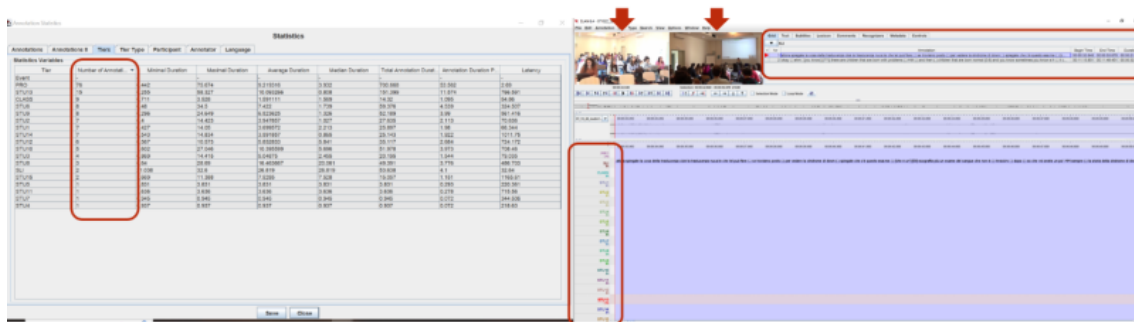
3.1.1. L'analyse de la participation verbale à partir des statistiques d'ELAN

18 Pour ce qui est des chiffres, les deux parties de l'extrait authentique affichées dans les Figures 2 et 3 durent dans l'ensemble 53 secondes, sur une durée totale de plus de 21 minutes de sous-activité consacrées à cet extrait. Il en découle qu'il reste une vingtaine de minutes d'interaction en classe, co-construite entre les EI qui prennent individuellement la parole (*tier* STU1, STU2, STU3 etc.)¹⁶, la classe qui s'exprime de façon chorale (*tier* CLASS), et nous, enseignante (*tier* PRO dans ELAN).

19 La Figure 4 offre un aperçu de notre bureau de chercheure : à droite se trouve la fenêtre de transcription, où le *tier* SLI (*slide*) contient les mots prononcés dans la consultation authentique que nous avons montrée *supra* (Figures 2 et 3) et les vues des deux caméras, alors qu'à

gauche se trouvent les statistiques de l'interaction qui se déroule en classe autour de cet extrait authentique.

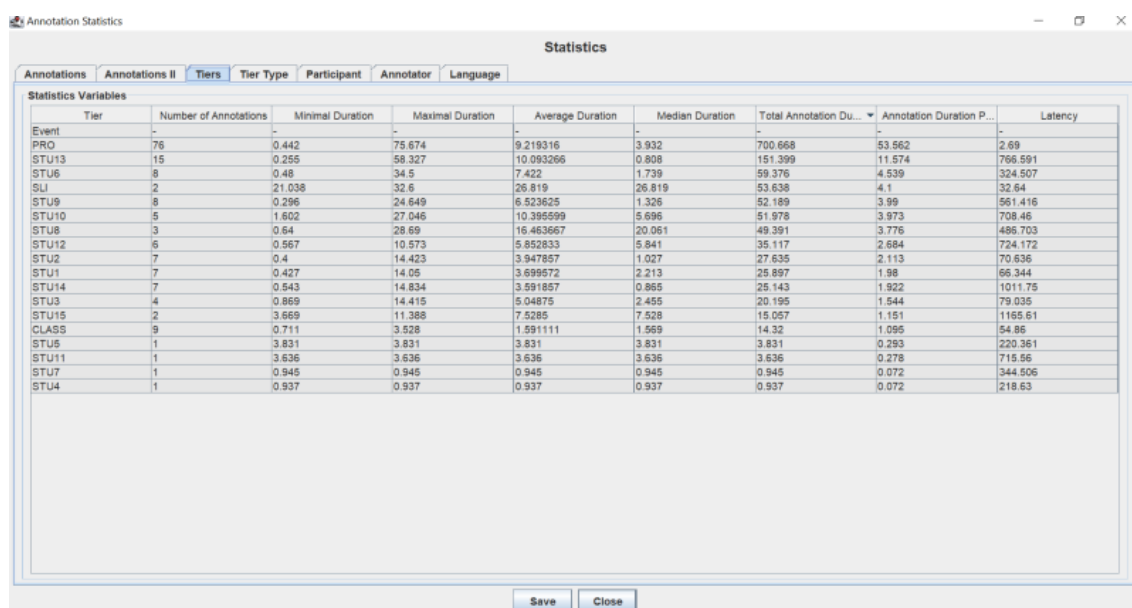
Figure 4 – L'interaction dans ELAN : un aperçu des données quantitatives (à gauche) et qualitatives (à droite)



20 Plus précisément, dans la fenêtre de transcription à droite on aperçoit, dans l'encadré vertical, la longue liste de *tiers* créés pour cette sous-activité : en réaction à la première et à la seconde partie de l'extrait authentique transcrit dans SLI, 15 EI prennent la parole individuellement (de STU1 à STU15) ainsi que collectivement (CLASS), avec nous en tant qu'enseignante (PRO). Si l'on ordonne les statistiques par nombre d'annotations, qui correspondent aux tours de parole de chaque participante et sont encadrées dans la deuxième colonne à gauche de la Figure 4, PRO est en tête de liste, avec 76 annotations témoignant de notre « dominance quantitative » (Orletti, 2000 : 14-17 [traduit par nos soins]). Ensuite, nous trouvons STU13, avec 15 annotations, CLASS avec 9, et puis au fur et à mesure les autres EI, qui interviennent d'un minimum de 1 à un maximum de 8 fois. Avant même de poser un regard qualitatif sur cette interaction en classe, à partir de ces chiffres nous déduisons que l'utilisation de la méthode CARM permet la participation active de la moitié des 31 EI présentes ce jour-là en cours¹⁷.

21 Si l'on ordonne les statistiques par durée totale des annotations, le tableau est le suivant :

Figure 5 – Un focus sur les statistiques d'ELAN



The screenshot shows the 'Statistics' window in ELAN software. It displays a table with columns for 'Event', 'Tier', 'Number of Annotations', 'Minimal Duration', 'Maximal Duration', 'Average Duration', 'Median Duration', 'Total Annotation Duration', 'Annotation Duration P...', and 'Latency'. The data is sorted by 'Tier'.

Event	Tier	Number of Annotations	Minimal Duration	Maximal Duration	Average Duration	Median Duration	Total Annotation Du...	Annotation Duration P...	Latency
PRO	-	76	0.442	75.674	9.219316	3.932	700.668	53.662	2.69
STU13	15	0.255	58.327	10.093266	0.808	151.399	11.574	766.591	
STU6	8	0.48	34.5	7.422	1.739	59.376	4.539	324.507	
STU	2	21.038	32.6	26.819	26.819	53.638	4.1	32.64	
STU9	8	0.296	24.649	6.523625	1.326	52.189	3.99	561.416	
STU10	5	1.602	27.046	10.395599	5.696	51.978	3.973	708.46	
STU8	3	0.64	28.69	16.463667	20.061	49.391	3.776	486.703	
STU12	6	0.567	10.573	5.852833	5.841	35.117	2.684	724.172	
STU2	7	0.4	14.423	3.947857	1.027	27.635	2.113	70.636	
STU1	7	0.427	14.05	3.699572	2.213	25.897	1.98	65.344	
STU14	7	0.543	14.834	3.591857	0.865	25.143	1.922	1011.75	
STU3	4	0.869	14.415	5.04875	2.455	20.195	1.544	79.035	
STU15	2	3.669	11.388	7.5285	7.528	15.057	1.151	1165.61	
CLASS	9	0.711	3.528	1.591111	1.569	14.32	1.095	54.86	
STU5	1	3.831	3.831	3.831	3.831	0.293	0.293	220.361	
STU11	1	3.636	3.636	3.636	3.636	0.278	0.278	715.86	
STU7	1	0.945	0.945	0.945	0.945	0.072	0.072	344.506	
STU4	1	0.937	0.937	0.937	0.937	0.072	0.072	218.63	

- 22 En observant les colonnes *Tier* (la première), *Number of annotations* (la deuxième) et *Total Annotation Duration* (la septième) de la Figure 5, on remarque trois aspects intéressants. En premier lieu, PRO affiche toujours sa dominance quantitative, puisque non seulement nous avons le plus grand nombre d'annotations, mais nous parlons pendant plus de la moitié du temps (700 secondes soit environ 11 minutes et demie) ; nous sommes toujours suivie de STU13, qui intervient davantage que ses pairs et parle pendant plus de 2 minutes et demie, mais l'ordre des autres EI et la position de CLASS changent. En effet, et c'est là le deuxième aspect intéressant, la classe intervient 9 fois de façon chorale, mais dans des tours extrêmement courts (prenant 14 secondes au total), remplis de rires et de phénomènes non verbaux par lesquels la classe réagit aux extraits authentiques et aux propos des autres participantes. Nous observons enfin que, alors que STU6 et STU9 demeurent celles qui participent le plus (après STU13), et que STU5, STU11, STU7 et STU4 demeurent celles qui participent le moins, entre ces deux extrêmes, il y a des changements de position, que seule l'analyse qualitative pourra nous expliquer en nous permettant d'observer leurs tours de parole à l'intérieur de plusieurs séquences d'interaction en classe.

3.1.2. L'analyse de la participation verbale et non verbale à partir de quelques séquences d'interaction

- 23 L'exemple (1) commence immédiatement après la présentation de la première partie de l'extrait authentique (Figure 2 *supra*), au moment où plusieurs EI affichent leur perplexité, que nous verbalisons au tour 4. La classe réagit en rigolant et nous demandons alors aux EI ce qui est à l'origine de leur communication non verbale. Après presque 3 secondes de silence, STU1 s'auto-sélectionne et inaugure un échange qui impliquera jusqu'à 9 EI. Nous en présentons seulement les premiers tours, divisés en (1a) et (1b), que nous analyserons en nous attardant sur les séquences en caractères gras, afin de montrer la façon dont nous stimulons la participation de 5 EI que nous appellerons maintenant par leurs noms fictifs pour mieux rendre compte de l'interaction en classe : STU1 (Sonia), STU2 (Serena), STU3 (Irina), STU4 (Silvia) et STU5 (Greta).

Exemple (1a) Cours 2 – 071022_2B

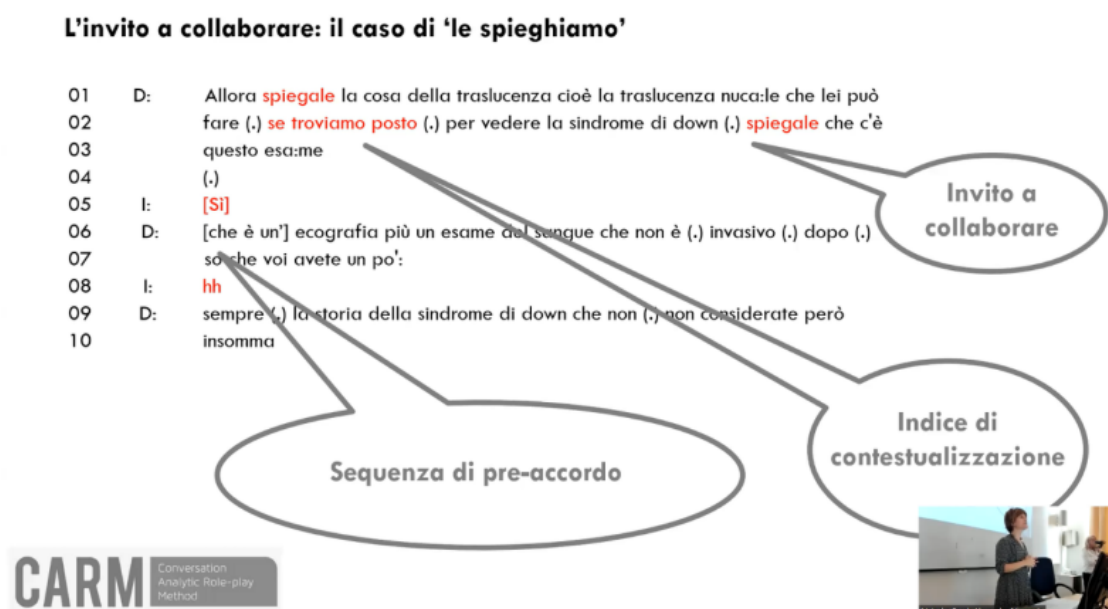
01 CLASS ((plusieurs EI montrent leur perplexité))
02 PRO **di solito rimangono un po' perplessi gli studenti**
normalement les étudiants sont un peu perplexes
03 CLASS ((rire))
04 PRO **ehm questo vostro non verbale condiviso da dove viene/**
votre non verbal partagé d'où vient-il/
(2.7)
05 STU1 **la storia della sindrome di Down che non considerate**
l'histoire du syndrome de Down que vous ne considérez pas
06 PRO **okay**
07 STU2 **questo [voi anche]**
ce vous aussi
08 STU1 **[cioè cosa vuol dire] esatto**
c'est-à-dire qu'est-ce que ça veut dire exactement
09 CLASS **[[plusieurs étudiants chuchotent]]**
10 STU1 **[voi non considerate chi/ cioè]**
vous ne considérez pas qui ça/ c'est-à-dire
11 PRO **o:[kay]**
12 STU1 **[magari] è un'altra cul- non lo so**
peut-être c'est une autre cul- je ne sais pas
13 STU3 **si sicuramente la cultura**
oui certainement la culture
14 STU1 **eh**
15 PRO **okay la cultura in un modo un attimino stereotipato**
ok la culture d'une façon un peu stéréotypée
16 CLASS ((plusieurs EI chuchotent))
17 PRO perché noi quando interagiamo con gli altri non interagiamo con la cultura
(.) interagiamo con una persona che può incarnare alcuni aspetti di questa cultura
come no cioè noi viviamo in Italia qui ci sono per la maggior parte italiani ma non
è che siete tutti precisi uguali (0.7) che avete le stesse caratteristiche culturali
e le stesse: ehm credenze no/ le stesse ideologie quindi (.) okay questo vi lascia
un po' perplessi **qualcuno ha nominato il voi**
parce que lorsque nous interagissons avec les autres nous n'interagissons pas avec
la culture (.) nous interagissons avec une personne qui peut ou non incarner certains
aspects de cette culture, par exemple nous vivons en Italie ici il y a surtout des
Italiens mais vous n'êtes pas tous exactement les mêmes (0.7) vous avez les mêmes
caractéristiques culturelles et les mêmes : euh croyances non/ les mêmes idéologies
donc (.) ok cela vous laisse un peu perplexes quelqu'un a nommé le vous
(1.3)
18 STU2 **((lève sa main))**
19 PRO **dimmi**
dis-moi
20 STU2 **((rire)) diciamo che l'ostetrica si rivolge la dottoressa si rivolge all'interprete**
(1.1) tirando fuori questo voi che però non si sa se è ri- se è rivolto: voi interpreti
voi: (.) donne per dire voi::
diciamo che la sage-femme s'adresse la médecin s'adresse à l'interprète en sortant ce
vous qui toutefois on ne sait pas s'il est ad- s'il est adressé à vous les interprètes
vous les femmes pour ainsi dire vous
21 PRO **della vostra comunità linguistica e comunità]**
de votre communauté linguistique et communauté
22 STU2 **[della vostra esatto]**
de votre exactement
23 PRO **di appartenenza (.) okay**
d'appartenance

- 24 Dans les premiers tours de l'extrait, nous thématisons la communication non verbale des EI : au tour 2, nous décrivons la réaction typique après cet extrait et au tour 4, la réaction de ce groupe en particulier. Sonia s'auto-sélectionne au tour 5 et nous accusons réception par « okay » au tour 6, en reproduisant ainsi un format assez traditionnel de l'interaction en classe. Nous observons ensuite une séquence co-construite par Sonia, Serena et Irina (de 7 à 14) à laquelle nous ne contribuons que par un « okay » qui se chevauche avec une partie du tour 12 de Sonia, qui maintient la parole et termine d'exprimer sa pensée à propos de la culture, le premier thème qui se dégage spontanément de cette discussion et que nous chercherons ensuite à formuler de façon non stéréotypée (voir Galanti, 2015 : XI). Dans le tour 17, nous invitons également à en dire davantage sur l'utilisation des pronoms, un deuxième thème de discussion qui avait été lancé par Serena au tour 7 : c'est Serena elle-même qui lève la main et ex-

plique ce qu'elle entendait, en construisant ainsi une autre séquence assez traditionnelle entre enseignante et étudiante (de 18 à 23).

- 25 Les deux séquences de tours en caractères gras de la partie (1b) *infra* montrent la façon dont nous thématisons ou anticipons verbalement les bulles qui sont progressivement affichés à l'écran pour orienter la discussion.

Figure 6 – Première partie de l'extrait authentique reproduit dans la Figure 2 avec des bulles orientant l'interaction en classe ¹⁸



- 26 Plus précisément, dans le tour 29, nous dirigeons la discussion vers le premier tour de D (lignes 1-3, « Alors explique-lui la chose de la clarté nucale c'est-à-dire la clarté nucale qu'elle peut faire si nous trouvons de la place pour voir le syndrome de Down explique-lui qu'il y a cet examen » [traduit par nos soins]), qui est formulé de façon à ne pas pouvoir être traduit tel qu'il est et donc positionne l'interprète comme quelqu'un qui devrait expliquer plutôt que traduire le test de diagnostic en question. Autrement dit, on demande à l'interprète d'exercer son agentivité (Baraldi, 2023) et de décider comment réagir à ce positionnement (Delizée, 2021 ; Mason, 2023), en produisant une action de coordination plutôt que de traduction.

Exemple (1b) Cours 2 – 071022_2B

- 29 PRO [...] vi ho fatto un piccolo balloon con invito a collaborare ((PRO affiche le 1^{er} ballon de la Fig. 6)) perché a me interessa anche molto quella serie di tre righe le prime (.) dell'ostetrica (.) perché quello lì non è un turno immediatamente traducibile così com'è
je vous ai fait une petite bulle avec invitation à collaborer parce que ce qui m'intéresse aussi beaucoup c'est cette série de trois lignes les premières de la sage-femme parce que ce tour de parole là n'est pas un tour immédiatement traduisible tel qu'il est
(1.9)
- 30 PRO perché/
pourquoi/
(1.0)
- 31 STU3 le sta spiegando cosa potrebbe fare adesso prima di iniziare il procedimento per dirle (.) si farà questo spiegaglielo (.) perché si suppone che l'interprete sa cos'è questo intervento questa (prova)
elle est en train de lui expliquer ce qu'elle pourrait faire maintenant avant de commencer la procédure pour lui dire on fera ceci explique-lui car on suppose que l'interprète connaît cette intervention cette épreuve
- 32 PRO okay la traslucenza nucale ehm nucale è un esame di diagnostica prenatale che consiste in un esame del sangue e una misurazione della della plica nucale che una donna può decidere di fare (.) come no (.) okay/ (.) e se tu ehm se voi guardate questo turno se tu Irina guardi questo turno non è rivolto alla paziente (.) ma è spiegale (.) cioè tu mediatrice interprete spiegale la cosa della traslucenza nucale (.) okay/ (.) ehm (.) questo se troviamo posto (0.9) che roba è/
ok la clarté nucale est un test de diagnostic prénatal qui consiste en une prise de sang et une mesure du pli nuchal qu'une femme peut décider de faire (.) ou de ne pas faire ok/ et si tu ehm si vous regardez ce tour si toi Irina tu regardes ce tour il n'est pas adressé à la patiente (.) mais c'est explique-lui (.) c'est-à-dire toi médiatrice interprete explique-lui la chose de la clarté nucale (.) ok/ ce si nous trouvons de la place (0.9) qu'est-ce que c'est/
(0.9)
- 33 STU4 l'appuntamen[to]
le rendez-vous
- 34 STU1 [l'appu]ntamento
le rendez-vous
- 35 STU5 ma parla dell'azienda- tipo dell'azienda ospedaliera della:
mais elle parle de l'entrepris- genre de l'entreprise hospitalière de la
- 36 PRO bravissima (.) bravissima Greta in un qualche modo è un piccolo indice di contestualizzazione ((PRO affiche la 2^a bulle de la Fig. 6)) di quello che si sta dicendo all'interno di una specifica azienda dove non è detto che se anche tu vuoi fare la traslucenza nucale troverai posto
très bien très bien Greta d'une certaine manière c'est un petit indice de contextualisation de ce qui est dit au sein d'une entreprise spécifique où il n'est pas certain que même si tu veux faire la clarté nucale tu trouveras de la place

27 Après avoir expliqué en quoi le test consiste, de façon à ce que les EI partagent le même terrain de connaissances que les participantes à l'interaction authentique, dans le tour 32 nous demandons la signification d'une expression contenue dans le premier tour de parole de D, à savoir *se troviamo posto*, « si nous trouvons de la place » (voir Figure 6 *supra*). Silvia, Sonia et Greta répondent en se chevauchant partiellement et nous terminons la séquence en félicitant Greta, qui a compris qu'il s'agit d'un indice de contextualisation (Gumperz, 1992) évoquant l'institution de soins dans laquelle cet extrait authentique se déroule, où il n'est pas toujours possible de faire un examen de la clarté même lorsqu'on le souhaite et où il est donc important de le réserver dès que possible.

28 Maintenant que nous avons donné une idée de la façon dont nous discutons de questions théoriques telles que l'agentivité, le positionnement et les indices de contextualisation en partant de la pratique des interprètes dans les extraits authentiques proposés, nous mon-

trerons ce qui se produit au moment où, après avoir écouté plusieurs propositions de réactions à ligne 10 de la Figure 6, nous reproduisons ce que l'interprète de l'extrait a effectivement dit. L'exemple (2a) commence par un tour de STU9 (Sara), qui propose ce qu'elle dirait à une patiente francophone si elle était l'interprète dans cette situation¹⁹, ce à quoi nous réagissons en reformulant ce que Sara avait affirmé avant de traduire, à savoir que la réaction de l'interprète dépend du contexte, de son expérience dans le domaine et de sa compétence linguistique, car la deuxième ou la troisième fois qu'on entend parler de la clarté nucale on pourrait réagir différemment. L'exemple affiche ensuite la discussion qui a suivi la reproduction de la seconde partie de l'extrait authentique, qui n'est pas retranscrite ici (voir Figure 3 *supra*). Nous verrons que le début de cette discussion est co-construit par quatre EI, à savoir STU10 (Valérie), STU11 (Danica), STU12 (Agata) et STU13 (Giorgia) qui, dans la suite de l'exemple (2b), va confirmer par ses mots la dominance que nous avons déjà repérée *supra*, en comptant le nombre et la durée de ses tours de parole.

Exemple (2a) Cours 2 – 071022_2B

01 STU9 ehm si vous voulez ehm vous avez la possibilité de faire un examen ehm qui vous permettra: ehm de ehm savoir si votre enfant ehm souffrira du syndrome de Down ehm et c'est un examen qui n'est pas du tout invasif ehm en fait ehm il est question juste d'un examen du sang ehm et d'une échographie

02 PRO okay questa è una possibilità (.) ancora una volta quello che farete dopo dipende da una serie di fattori fra i quali come interpretate quei turni che sono stati appena prodotti (.) alla luce del contesto (.) della vostra esperienza in quel contesto tu prima dicevi se è la prima volta o già è la seconda o la terza c'è qualche distinguo ehm e alla luce della vostra competenza linguistica vi faccio vedere quello che succede dopo solo una piccola parte di quello che succede dopo (.) questa era anglofona eh la paziente quindi aspettatevi a dell'inglese
ok c'est une possibilité encore une fois ce que vous faites ensuite dépend d'un certain nombre de facteurs y compris la façon dont vous interprétez ces tours qui viennent d'être produits en fonction du contexte de votre expérience dans ce contexte comme tu l'as dit précédemment si c'est la première fois ou déjà la deuxième ou la troisième il y a une différence et en fonction de votre compétence linguistique je vais vous montrer ce qui se passe ensuite juste une petite partie de ce qui se passe ensuite il s'agit d'un patiente donc attendez-vous à un peu d'anglais

((00:11:15)) ((passage non transcrit reproduit en Fig. 3)) ((00:11:45))

03 STU10 ((agite sa main droite en formant deux cercles))

04 PRO <((en riant)) perché Valérie fai fai così/> ((en imitant le geste de Valérie))
pourquoi Valérie tu fais tu fais comme ça?

05 STU10 perché non ha detto niente di quello che doveva dire praticam[ente]

06 STU11 car elle n'a rien dit de ce qu'elle devait dire pratiquement [se] io fossi la paziente non avrei capito niente di quello che mi doveva dire
si j'avais été la patiente je n'aurais rien compris de ce qu'elle devait me dire

07 PRO okay ho tante mani alzate diamola anche a chi non ha parlato fino adesso in fondo ti chiami/
ok j'ai beaucoup de mains levées donnons-la aussi à ceux qui n'ont pas parlé jusqu'à présent au fond tu t'appelles/

08 STU12 Agata

09 PRO Agata

10 STU12 la dottoressa prima parlava del fatto che VOI non considerate questa sindrome di Down (.) quindi magari (.) nella cultura ehm della paziente
la médecin avant parlait du fait que VOUS ne considérez pas ce syndrome de Down donc peut-être dans la culture de la patiente

11 PRO questa è nigeriana se non ricordo male
c'est une Nigériane si je me souviens bien

12 STU12 non ehm non è una cosa conosciuta e quindi l'interprete diciamo che fa una very expanded rendition
ce n'est pas ce n'est pas une chose connue et donc l'interprète disons fait une very- (plusieurs EI montrent leur perplexité))

13 CLASS <((en riant)) la [prende molto larga]>]

14 STU12 elle tourne autour du pot

15 PRO <((en riant)) stento a chiamarla rendition> in un qualche modo sì:
j'ai du mal à l'appeler rendition quelque part elle

16 STU12 diciamo che (.) parte da [molto indietro]
disons qu'elle part de très loin

17 PRO <((en riant)) dalle calendе okay>
des calendes ok

18 STU12 per arrivare a far capire cos'è la sindrome di Down senza entrare nello specifico che c'è il cromosoma in più dunque e così via
pour arriver à faire comprendre ce qu'est le syndrome de Down sans entrer dans le détail qu'il existe un chromosome en plus donc et ainsi de suite

19 PRO grazie Agata

20 STU13 ehm (.) se mi posso permettere anche magari dato l'inglese dell'interprete ehm che quindi mi fa capire che l'interprete stessa (.) a parte che lo abbiamo già detto appartiene alla cultura ehm del del paziente (.) qua fa proprio un'intrusione di proprie credenze di di quello che è la sindrome di Down secondo me (.) anche perché poi (.) ehm il il discorso diventa sec- per la mia percezione (.) diventa quasi accusatorio nel senso che a una certa dice you could transmit the good ones you could transmit the bad ones
si je puis dire peut-être étant donné l'anglais de l'interprète qui me fait comprendre que l'interprète elle-même outre le fait que nous l'avons déjà dit appartient à la culture de la patiente ici elle fait vraiment une intrusion de ses propres croyances de ce qu'est le syndrome de Down à mon avis aussi parce qu'après le discours devient po- pour ma perception il devient presque accusateur dans le sens qu'à un certain moment elle dit you...

21 PRO as if it was your fault <((en riant)) come se fosse colpa tua>]
comme si cela était de ta faute

22 STU13 [esatto esatto quindi]
exactement donc

23 CLASS [((plusieurs EI font oui de la tête))]

29 Immédiatement après la reproduction de la seconde partie de l'extrait authentique (passage non transcrit entre les tours 2 et 3), Valérie fait un geste de la main droite, que nous thématisons verbalement et reproduisons non verbalement en lui demandant ce que ce geste signifie (voir tours 3-4 de l'exemple (2a) et notre image en bas de la Figure 3 *supra*). Valérie dit alors que sa réaction vient du fait que l'interprète de l'extrait authentique n'a rien dit de ce qu'elle devait dire et Danica s'aligne sur ce propos, en affirmant qu'à la place de la patiente elle n'aurait rien compris. Au tour 7, nous témoignons du fait que plusieurs EI ont levé la main et nous attribuons la parole à Agata, qui n'avait pas parlé jusqu'à ce moment-là. Après cet échange assez traditionnel entre étudiante et enseignante, qui a tout de même le mérite de remettre en question la notion de « expanded rendition » de Wadensjö (1998) en partant de la perplexité de la classe affichée choralement au tour 13, c'est Giorgia qui s'auto-sélectionne pour com-

menter la question du syndrome de Down (également connu sous le nom de trisomie 21), qu'Agata avait introduite au tour 10. Dans ce cas également, outre l'échange enseignante-étudiante, nous avons une réaction chorale de la part de plusieurs EI de la classe, qui au tour 23 font oui de la tête en se chevauchant avec nous et avec Giorgia. Dans la suite de l'exemple, Giorgia reprendra la parole pour clarifier davantage sa critique de la réaction de l'interprète dans l'extrait.

Exemple (2b) Cours 2 – 071022_2B

24 STU13 ehm c'è anche::: si viene molto il messaggio da medico che doveva essere (.) è vero che va contestualizzato con un tipo di paziente che magari non ha (.) dei parametri medici e nella propria cultura ci si basa su ehm medicazioni di stregoni eccetera (.) ehm però (.) ehm comunque c'è un momento in cui due culture si incontrano sì- e volte si scontrano (.) ed è anche il ruolo dell'interprete far capire ehm (.) fino a che punto cioè si possono essere in quel caso lì veramente il ponte cioè tu comunque stai facendo una visita in Italia (.) dove si parte da certi concetti (.) io cerco di farti avvicinare ehm sì al tuo di stregoneria però comunque non posso applicare il modello come se il dottore ti avesse detto guarda che hai avuto il maleocchio dello stregone per dir- cioè la mia è (un'esagerazione)

il y a aussi oui le message médical tel qu'il devait l'être est très il est vrai qu'il faut contextualiser avec un type de patient qui n'a peut-être pas de paramètres médicaux et dans sa propre culture on se base sur des pansements de sorciers etc. mais de toute façon il y a un moment où deux cultures se rencontrent parfois elles s'affrontent et c'est aussi le rôle de l'interprète de faire comprendre jusqu'à quel point elles peuvent être un pont c'est-à-dire de toute façon tu fais une visite en Italie où l'on part de certains concepts j'essaie de les rapprocher de ta sorcellerie mais de toute façon je ne peux pas appliquer le modèle comme si le médecin t'avait dit sache que tu as eu le mauvais œil du sorcier disons c'est une exagération

25 PRO (questo esempio) lo scelgo perché <(en riant)> smuove molto dentro di voi> fa venire anche rabbia in alcuni casi che sento quindi è molto interessante quello che hai detto molto cioè su fino a che punto io sono nel mezzo e devo fare avvicinare questi due mondi senza: stravolgere quella che è (.) né l'uno né l'altro o senza: (.) pre-immaginare che tu: sarai così je choisis cet exemple car il remue beaucoup à l'intérieur de vous il suscite de la colère dans certains cas que j'entends donc c'est très intéressant ce que tu as dit sur jusqu'à quel point je suis au milieu et je dois rapprocher ces deux mondes sans déformer ni l'un ni l'autre ou sans pré-imaginer que tu seras ainsi

26 STU13 esatto

27 PRO okay/ ehm ho Valérie e anche qua davanti ho varie mani/ j'ai Valérie et aussi ici devant j'ai plusieurs mains

28 STU10 Giorgia sono d'accordo con te: però penso anche che dal momento che in questo specifico caso l'interprete è stato chiamato a fare qualcosa che non gli compete (.) e l'operatore (.) gli ha dato in un certo senso carta bianca perché non gli ha dato delle indicazioni precise (.) su che cosa dire e allora a questo punto secondo me l'interprete usa poi i suoi mezzi per spiegarsi come può e cercare di: diciamo minimizzare i danni alla fine [perché:]

Giorgia je suis d'accord avec toi mais je pense aussi que du moment que dans ce cas spécifique l'interprète a été appelé à faire quelque chose qui n'est pas de son ressort et le soignant lui a quelque part donné carte blanche parce qu'il n'a pas donné d'indications précises sur quoi dire et alors à ce moment-là selon moi l'interprète utilise ses propres moyens pour expliquer comme elle peut et chercher à dire minimiser les dégâts à la fin parce que

29 STU13 [mm hm]

30 STU10 ehm l'operatore non gli ha detto esplicitamente come spiegare la sindrome anzi (.) io ho inferito nel discorso che l'operatore gli abbia detto visto che so che per voi è una cosa diversa pensaci tu a [spiegarglielo]

le soignant ne lui a pas dit explicitement comment expliquer le syndrome au contraire moi j'ai inféré du discours que le soignant lui a dit puisque pour vous c'est une chose différente tu lui expliques

31 STU13 [mm hm]

32 STU10 senza essere troppo: ehm preciso bar[ra te]cnico

sans être trop précis ou technique

33 STU13 [si] posso risponder- a: oui puis-je répondre à

34 PRO si reagisci poi vi dovrò stoppare per andare al all'estratto successivo

oui réagis puis je vais devoir vous arrêter pour passer à l'extrait suivant

35 STU13 [ehm]

36 PRO [però contro]batti visto che c'è [un dibattito in corso]

mais répons puisqu'il y a un débat en cours

37 STU13 [(rire)] (0.5) ehm hai ragione Valérie

però io credo anche che l'interprete (.) ehm abbia il il ruolo sì linguistico di farti arrivare il messaggio (.) ma comunque aiutarti a farti capire che tu in quella situazione lì sei a confronto con un'altra cultura (.) e quindi per quanto l'interprete magari sia nigeriano e stia parlando una signora nigeriana dal mio punto di vista (.) comunque tu (.) per essere lì devi anche avere le competenze per poter mettere un piede nel mondo italiano e un piede nel mondo nigeriano

tu as raison Valérie mais je crois aussi que l'interprète a eu un rôle linguistique de faire arriver le message mais aussi de t'aider à te faire comprendre que toi dans cette situation-là tu te rapportes à une autre culture et donc même si l'interprète est nigérian et parle à une Nigériane de mon point de vue pour être là tu dois aussi avoir les compétences pour mettre un pied dans le monde italien et un pied dans le monde nigérian

30 Après une reformulation de notre part (tour 25), Valérie reprend aussi la parole pour dire que, même si elle est d'accord avec Giorgia (Giorgia sono d'accordo con te), elle considère que c'est la soignante qui, en demandant à l'interprete de faire quelque chose qui n'est pas de son ressort, de fait la positionne et l'autorise à expliquer ce test comme elle peut, sans trop s'attarder sur des détails techniques (tours 28, 30, 32). Giorgia manifeste son écoute active par ses tours régulateurs (29,

31, 33), puis elle demande la permission de répondre à Valérie, ce qui montre que, tout en demeurant silencieuse, nous restons le metteur en scène d'une conversation inégale (voir Orletti, 2000), où les EI ont toutefois de l'espace pour discuter directement entre elles²⁰. Tout comme Valérie utilisait le nom de Giorgia dans son tour 28, cette dernière s'adresse directement à Valérie dans son tour 37 (*hai ragione Valérie*) et par la même conjonction adversative (*però*) elle exprime son point de vue.

- 31 Dans son ensemble, l'exemple (2) montre deux types de séquences récurrentes dans notre corpus de sous-activités CARM : d'une part, des séquences traditionnelles où nous attribuons la parole, par levée de main, à qui n'a pas encore parlé (comme Agata) ; de l'autre, des séquences où les EI interagissent entre elles et où nous agissons en tant que facilitatrice d'une discussion dans laquelle les EI sont très présentes, tant d'un point de vue quantitatif qu'interactionnel, et ce non seulement à travers des prises de parole mais aussi dans les tours de leurs pairs (comme Giorgia et Valérie). Ces deux types de séquences permettent aux EI d'exprimer leur point de vue sur les actions de l'interprète de l'extrait authentique, en prenant ainsi conscience de différentes formes de traduction de la parole d'autrui (les « *renditions* » de Wadensjö), ainsi que d'actions de coordination qui peuvent s'avérer nécessaires au moment où le personnel soignant produit des tours de parole ne pouvant pas être traduits tels quels.

3.2. La discussion à partir des lectures

- 32 Une fois l'activité CARM terminée, nous téléchargeons sur la plateforme virtuelle de notre université (<https://virtuale.unibo.it/>) des lectures d'approfondissement que les EI doivent faire avant le cours suivant (*Cours 3*). Ces lectures sont assignées à des groupes linguistiques homogènes à l'exception des EI d'allemand et de russe qui, étant généralement moins nombreuses que celles d'anglais, français et espagnol, sont réunies dans un seul groupe.

Figure 7 – L'organisation de la discussion sur les lectures assignées

2. Discussion à partir de lectures diverses (1h30)



Lectures d'approfondissement à faire à la maison, téléchargées sur notre plateforme Virtuale et divisées en 4 groupes linguistiques homogènes (langues B)

45 minutes de discussion sur les lectures assignées par groupes linguistiques : ceux qui partagent la même langue B (par ex. français) travaillent ensemble et se mettent d'accord sur une série de points importants à partager

45 minutes de restitution et discussion en plénière

15

ALMA MATER STUDIUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
CAMPUS DI FORLÌ

- 33 Les lectures peuvent inclure des codes de déontologie de la profession, des interviews avec des interprètes travaillant dans le domaine médical, des formulaires à remplir (et traduire à vue) lorsque des patients (étrangers) sont hospitalisés, donc une vaste gamme de documents écrits permettant de montrer la complexité de la profession dans un domaine où il est parfois difficile de prendre des décisions, entre autres parce que les primo-participants ouvrent parfois des scénarios imprévus et les indications contenues dans les codes ne sont pas toujours cohérentes et sont parfois même opposées (par exemple, il y en a qui disent de ne jamais accepter de cadeaux de la part des clients, alors qu'il y en a d'autres qui invitent à les accepter si les clients devaient percevoir un refus comme impoli).
- 34 Pour illustrer comment cette deuxième activité se déroule, nous prendrons le cas du groupe de français et nous présenterons un extrait d'interaction où Valérie, ici STU2 car c'est la deuxième EI qui a pris la parole dans cette sous-activité (v. note 14), présente au reste du groupe les points essentiels du *Guide pour la médiation interculturelle dans les soins de santé* (Verrept et Coune, 2016)²¹ et les règles générales qu'un médiateur devrait suivre.

Exemple (3) Cours 3 – 131022_3B

01 STU2 i principi direttivi della mediazione lin- della mediazione interculturale quindi sostanzialmente quelle che sono le regole generali che un mediatore deve seguire sono contribuire al benessere e alla salute del paziente (.) stimolare una relazione positiva tra il medico e il paziente (.) e poi **limitare i suoi interventi alla triade senza diventare delegato a svolgere delle attività che non gli competono per esempio il-** quando il medico vedevamo che diceva per esempio: ehm spiegagli questa cosa (.) **questo non dovrebbe teoricamente succedere** (.) e qua mi collego all'altro punto cioè lui deve intervenire solamente ehm per diciamo ehm ehm dev- deve non so come dire (.) non deve supplire a compiti che non gli co[m]petono]

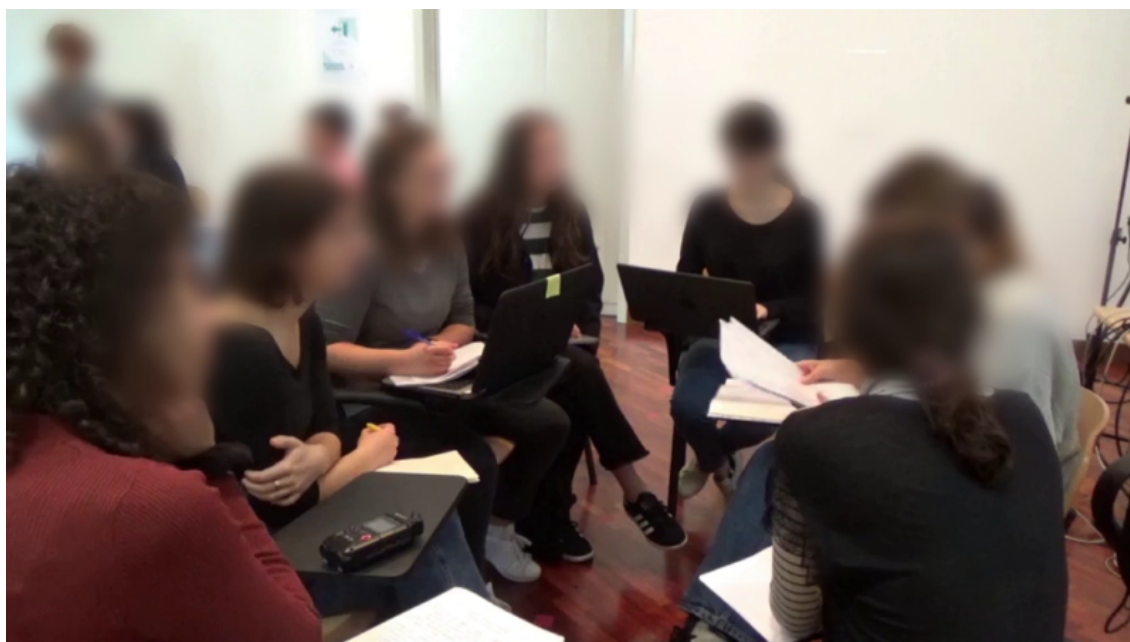
02 STU5 [mm hm]
03 STU2 les principes directeurs de la médiation interculturelle donc en gros les règles générales qu'un médiateur doit suivre sont de contribuer au bien-être et à la santé du patient de stimuler une relation positive entre le médecin et le patient et ensuite de limiter ses interventions à la triade sans se faire déléguer des activités qui ne sont pas de sa compétence par exemple lorsque le médecin on voyait qu'il disait par exemple explique-lui cette chose-ci cela ne devrait théoriquement pas se produire et ici je me rattache à l'autre point c'est-à-dire qu'il ne doit intervenir que pour dire il doit je ne sais pas comment dire il ne doit pas se substituer à des tâches qui ne relèvent pas de sa responsabilité

03 STU2 a meno che non ci siano appunto dei casi particolari e p- questo perché deve incoraggiare l'autonomia del paziente e del e dell'operatore (.) e visto che lui è il primo che viene in contatto con la comunicazione dell'uno e dell'altro dev'essere in grado di portare all'attenzione delle problematiche che potrebbero sorgere a livello proprio comunicativo (.) ehm scusate se ho parlato velocissimo ma [non ce la facciamo]

04 STU4 à moins justement de cas particuliers et cela parce qu'il doit encourager l'autonomie du patient et du soignant et comme il est le premier à entrer en contact avec la communication de l'un et de l'autre il doit pouvoir attirer leur attention sur les problèmes qui peuvent se poser au niveau de la communication je suis désolée si j'ai parlé très vite mais nous n'y arrivons pas [((rires))]

- 35 Cet exemple montre que deux autres EI du groupe de français réagissent aux propos de Valérie (l'une par un tour régulateur et l'autre par ses rires) et quelques instants après une EI qui s'appelle Léa complètera (dans des tours que nous ne montrons pas) la présentation de Valérie, en expliquant le modèle de l'échelle, par lequel ce guide belge illustre « le paquet de tâches du médiateur interculturel » (Verrept et Coune, 2016 : 13), en schématisant leur complexité grandissante, qui va de l'interprétation linguistique jusqu'à la défense des patients. L'exemple (3) montre en outre la façon dont Valérie fait naturellement le lien entre cette lecture et ce qui a été discuté en classe pendant l'activité CARM, quand la soignante disait *spiegagli questa cosa*, « explique-lui cette chose-ci » (Figures 2 et 6 *supra*).

Figure 8 – Les EI de français discutent de leurs lectures



- 36 Dans la deuxième partie de cette activité, les quatre sous-groupes d'EI partagent le fruit de leurs lectures et de leur discussion avec le reste de la classe, dans un ordre qu'elles choisissent elles-mêmes, mais sans jamais dépasser les dix minutes par groupe (nous utilisons un minuteur). Le groupe mixte d'EI d'allemand et de russe, à qui nous avons attribué des interviews d'interprètes, a choisi une porte-parole et orienté la discussion – à laquelle 10 EI ont participé – sur l'acceptation de cadeaux de la part des patients (comme on l'écrivait *supra* les codes ne s'accordent pas et les interviews, quant à elles, ont rajouté matière à réflexion à cet égard) et sur l'utilisation de la première ou de la troisième personne dans les tours de traduction (un autre sujet assez débattu où il n'y a pas toujours de cohérence entre les indications des codes et ce que les interprètes interviewées affirment faire dans la réalité de la profession en milieu hospitalier). Les EI d'anglais ont également choisi une seule porte-parole, qui a soulevé, entre autres, le thème du code vestimentaire (présent dans les lectures d'approfondissement et pertinent pour un domaine médical où les interprètes portent parfois la même chemise que le personnel soignant, ce qui peut porter à confusion) et animé une discussion à laquelle ont à nouveau participé 10 EI. Le groupe de français a préféré parler « à trois voix », dont celles de Valérie et de Léa, et ce faisant il a pris plus

de temps pour présenter le guide belge mentionné *supra*. Cela a vraisemblablement limité un peu la participation du reste de la classe à cette partie de la discussion, où seuls 6 EI ont pris la parole au total, dont une qui s'est auto-sélectionnée pour faire un commentaire et qui a ensuite été la porte-parole pour son groupe d'hispanophones.

Figure 9 – Les EI de français présentent leurs lectures en plénière



- 37 Plus par manque de temps que de volonté, seuls 3 EI ont pris la parole pendant la dernière partie de la discussion consacrée aux lectures du groupe d'espagnol. Or, même sans descendre dans le détail des statistiques de ces 45 minutes totales d'interaction en plénière dans ELAN, nous déduisons que tout en renversant le format d'interaction en classe (puisque ce sont les EI qui présentent leurs lectures et animent les dix minutes consacrées à chaque groupe alors que nous sommes en retrait, à gauche de la Figure 9 *supra*), cette seconde partie de l'activité 2 comporte une plus faible participation verbale des EI par rapport à l'activité CARM (nous avons ici un maximum de 10 EI sur 32 contre les 15 sur 31 de la sous-activité 2B). L'activité 2 dans son ensemble permet tout de même aux EI de continuer à discuter et à réfléchir, surtout dans la première partie en sous-groupes linguistiques homogènes (v. exemple 3 et Fig. 8), sur la complexité de l'interprétation dans le domaine médical.

3.3. Le jeu de rôle pour la classe multilingue

- 38 Dans le but de faire travailler tout le monde, nous proposons une troisième activité, à savoir un jeu de rôle conçu par Preziosi et Garwood (2017) pour des classes multilingues telles que la nôtre. Comme l'expliquent bien Francis (1989) et Linell et Thunqvist (2003), les jeux de rôles correspondent à un monde (le cadre de la simulation) dans un monde (le cadre du jeu) et il en existe plusieurs types, selon la présence ou non d'un scénario écrit et d'un professionnel du domaine que l'on simule. Dahnberg (2023 : 294) distingue par exemple entre jeux de rôle fermés (avec scénario, bilingue ou monolingue) et ouverts (avec des cartes de simulation), ainsi qu'entre jeux de rôles professionnels (avec par exemple un vrai soignant), semi-professionnels (avec un enseignant jouant le rôle du soignant) et non professionnels (entre étudiantes).
- 39 Le jeu de rôle que nous proposons à notre classe multilingue est fermé, avec un scénario de départ en italien, et non professionnel, dans la mesure où les EI elles-mêmes jouent le rôle tant de la soignante que de la patiente et de l'interprète, après avoir travaillé sur le scénario que nous leur proposons en trois phases.
- 40 **Phase 1 (20 minutes)** Les 32 EI sont divisées en 3 groupes multilingues de 10/11 EI chacun : un groupe reçoit la première partie du scénario (A) et les EI doivent se préparer à prononcer les tours de parole de la patiente dans leur langue B et chercher à imaginer ce qui suit (ce seront les EI 1A, 2A, 3A, etc.) ; un autre groupe reçoit la deuxième partie (B) et les EI doivent se préparer à prononcer les tours de parole de la patiente dans leur langue B et chercher à imaginer ce qui précède (ce seront les EI 1B, 2B, 3B, etc.) ; le dernier groupe reçoit la partie (C) contenant tous les tours de parole de la soignante italophone et les EI doivent se préparer à les lire et imaginer ce que dit la patiente en langue étrangère (ce seront les EI 1C, 2C, 3C, etc.). À ce stade, chaque EI dispose donc seulement d'une partie du scénario.
- 41 **Phase 2 (30/40 minutes)** Les 32 EI sont divisées en 10 groupes de 3 EI chacun, les exclues jouant le rôle d'observatrices. Chaque triade se compose, par exemple, de toutes les EI n° 1 (1A, 1B, 1C), toutes les n° 2 (2A, 2B, 2C), etc. et au moins 2 EI sur 3 partagent la même langue

étrangère de façon à pouvoir jouer alternativement le rôle de patiente et d'interprète, alors que la troisième EI est préférablement de langue étrangère différente et lit les répliques de la soignante italophone sans réellement comprendre ce que les deux autres disent. À ce stade, les EI co-construisent donc la simulation en partant de leurs scénarios partiels et une fois ce jeu de rôle non professionnel terminé, elles commencent très naturellement à discuter entre elles de la façon dont cela s'est passé, en se focalisant généralement sur les choix de traduction.

- 42 **Phase 3 (20/30 minutes)** La dernière partie du cours, en plénière, est consacrée à des commentaires généraux sur les difficultés rencontrées et/ou observées, éventuellement à l'aide d'observatrices.
- 43 Dans ce qui suit nous allons illustrer ce qui peut se produire dans chacune de ces trois phases en misant à nouveau sur les EI de français.

3.3.1. Phase 1 dans les groupes multilingues

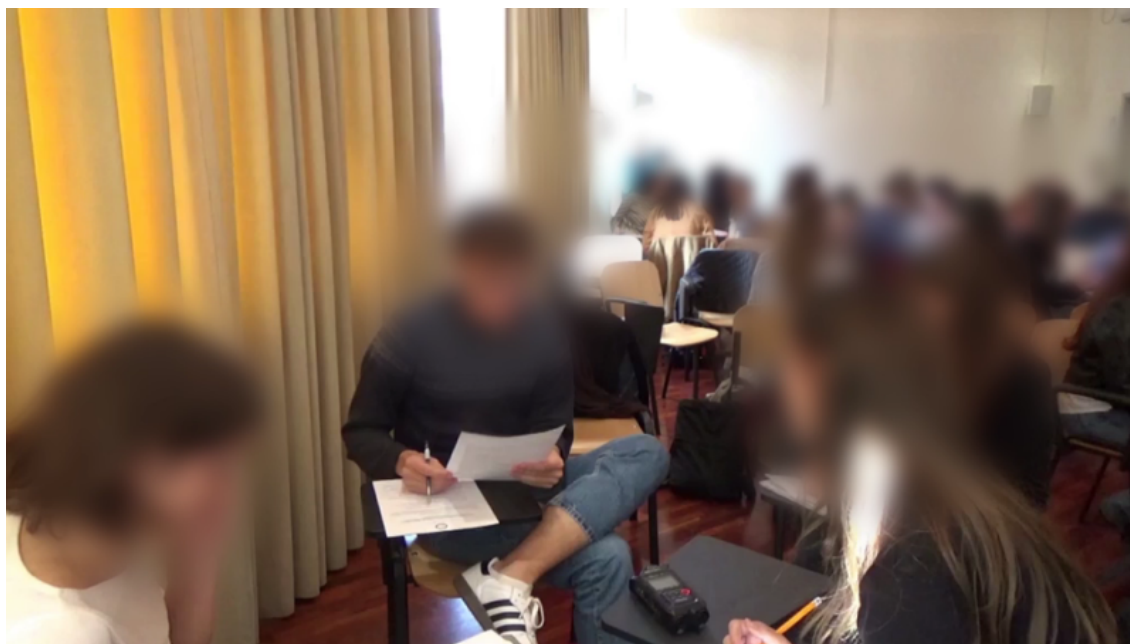
- 44 Bien que nous ayons enregistré cette première phase, nous avons rencontré plusieurs difficultés de transcription dans la mesure où les trois groupes (A), (B) et (C) travaillent en même temps et qu'à l'intérieur de chaque groupe multilingue les EI ont tendance à discuter par sous-groupes linguistiques, ce qui rend les chevauchements nombreux et l'audio par moment inintelligible. Par exemple, dans le cas du groupe (A) qui a reçu la première partie des tours de parole d'une patiente enceinte, deux conversations parallèles se sont spontanément créées : l'une entre des EI francophones, dont Valérie, se préparant à prononcer ces tours de parole en français ; l'autre animée par des EI hispanophones qui se posaient des questions sur la façon de rendre ces mêmes tours en espagnol, alors que les autres EI d'anglais, de russe et d'allemand ont travaillé chacune de son côté.
- 45 En théorie, le fait de créer des groupes multilingues devrait permettre aux EI d'échanger leurs points de vue et leurs stratégies en allant au-delà de la simple recherche d'équivalents linguistiques, et il nous est arrivé plusieurs fois d'assister à de tels débats interlinguistiques, par exemple sur la façon d'aborder des questions délicates telles que la mort, ou la sexualité, dans une langue-culture ou dans une autre. Mais dans le cours que nous avons enregistré, les

conversations des EI se sont plutôt polarisées autour de leurs langues de travail et de la façon dont on traduit, par exemple, l'expression *morta* (« elle est morte »), ou les termes « diabète » et « hypertension ».

3.3.2. Phase 2 dans les triades

- 46 Pour illustrer ce qui se passe dans cette deuxième phase du jeu de rôle, nous allons prendre l'exemple d'une triade de français, où Valérie (ici STU7, à droite de la Figure 10) joue le rôle de l'interprète et Léa (ici STU8, à gauche de la Figure 10) celui de la patiente francophone. L'EI qui joue le rôle du soignant italophone, Blu (STU2, au centre de la Figure 10), n'a pas le français parmi ses langues d'études et n'est donc pas en mesure de comprendre ce que Valérie et Léa disent.

Figure 10 – Une triade de français



- 47 En suivant notre scénario, qui volontairement fait allusion à la clarté nucale en reprenant les mots prononcés par la soignante dans la Figure 2 *supra*, Blu co-construit une séquence de pré-accord en italien avec Valérie. Au tour 5, il répond spontanément à la question d'éclaircissement qu'elle formule à propos de la clarté nucale.

Exemple (4) Cours 4 – 141022_4C

01 STU2 okay va bene da:i (.) allora (.) io preparo il lettino per la visita poi la pesiamo e vediamo anche quanto è alta (.) intanto che preparo: **spiegale la cosa della traslucenza: cioè la traslucenza nucale che lei può fare se troviamo posto per vedere la sindrome di Down**

02 STU7 **ok d'accord alors je prépare la table d'examen pour la visite puis nous allons la peser et voir aussi sa hauteur pendant que je prépare explique-lui la chose de la clarté c'est-à-dire la clarté nucale qu'elle peut faire si nous trouvons de la place pour voir le syndrome de Down**

03 STU2 **((sourit en regardant vers la caméra))**
spiegale anche che questo esame è un'ecografia: ehm più un esame del sangue che non è vasis- invasivo (.) dopo so che voi avete sempre la storia della sindrome di Down che non considerate (.) però insomma noi glielo dobbiamo dire perché sennò non facciamo in tempo a prenotarla
explique-lui aussi que cet examen est une échographie plus un examen du sang qui n'est pas invasif après je sais que vous avez toujours l'histoire du syndrome de Down que vous ne considérez pas mais en somme nous devons le lui dire car sinon on n'a pas le temps de le réserver

04 STU7 **ehm mi scusi quindi si tratta di un esame del sangue o di un'ecografia non ho ben capito::**
excusez-moi donc il s'agit d'un examen du sang ou d'une échographie je n'ai pas bien compris

05 STU2 **è un es- è un'ecografia più un esame del sangue che non è invasivo**
c'est une échographie plus un examen du sang qui n'est pas invasif

06 STU7 okay

07 STU2 poi spieghi lei come ritiene più necessario che dobbiamo prenotare la visita
puis expliquez-lui de la façon que vous considérez la plus nécessaire que nous devons réserver la visite

08 STU7 **((termine sa prise de notes))** okay d'accord (.) alors pardon j'étais juste en train de: comprendre un petit peu ce qu'on doit faire maintenant (.) on va vous peser et vous et vous ehm mesurer ehm votre ehm hauteur en fait e:t maintenant j'ai ehm je vais vous proposer de ehm ehm (.) ehm si vous voulez réserver une visite très particulière mais très très importante en fait vous savez que parfois les enfants peuvent naître avec des complications avec des difficultés des problèmes au niveau ehm mental en fait et alors les médecins pour prévenir cela ils vont ehm ef- effectuer des des visites particulier- particulières pour comprendre si l'enfant va naître bien ou s'il va peut-être avoir des problèmes (.) et alors si vous voulez faire cela si vous voulez vous rassurer en fait vous pouvez faire ehm une échographie (.) et faire un examen du sang qui est vraiment pas invasif c'est très très simple (1.0)

09 STU8 mais si c'est dangereux je ne crois pas de pouvoir:: (.) de toute façon je dois en parler avec mon mari et (.) et après je peux décider

10 STU7 la paziente dice: a proposito della traslucenza che se è pericoloso non è molto sicura di volerlo fare ma che comunque ne parlerà con suo marito per decidere
la patiente dit à propos de la clarté que si c'est dangereux elle n'est pas très sûre de vouloir la faire mais que de toute façon elle en parlera avec son mari pour décider

- 48 Le sourire que Valérie fait au tour 2 vers la caméra, près de laquelle nous nous étions placée à ce moment-là de l'interaction en classe, montre que cette EI reconnaît le test de dépistage qui avait été thématiqué dans la sous-activité CARM analysée *supra*. Quand Blu termine son tour de parole, Valérie lui demande si c'est une prise de sang ou une échographie, et une fois l'explication reçue elle dit d'abord de quoi elle a parlé avec le soignant (« j'étais juste en train de: comprendre un petit peu ce qu'on doit faire maintenant »), elle traduit ensuite la première partie du tour de Blu (celle qui concernait la visite), elle thématise enfin « une visite très particulière mais très très importante », dont elle ne traduit pas le nom mais dont elle dit qu'elle se compose d'une échographie et d'un examen de sang non invasif, ce après avoir expliqué, un peu comme le faisait l'interprète de l'extrait joué avec la méthode CARM (Figure 3 *supra*), que les enfants peuvent naître « avec des complications avec des difficultés des problèmes » et que cette visite sert à « prévenir » cela et à « comprendre si l'en-

fant va naître bien ». La patiente réagit en manifestant son indécision, que Valérie restitue en italien en utilisant la troisième personne (« la patiente dit », au début du tour 10).

- 49 Dans la discussion que cette triade a spontanément entamée à la fin du jeu de rôle, Valérie est revenue sur sa traduction des mots du soignant en disant qu'elle avait totalement éliminé le mot technique, qui selon elle ne faisait pas sens, ce à quoi Blu a réagi en disant qu'au fond Valérie était libre de faire comme elle le souhaitait, étant donné qu'il lui avait clairement dit, au tour 7, « puis expliquez-lui de la façon que vous considérez la plus nécessaire que nous devons réserver la visite ». Malgré cette réaction rassurante de la part d'un pair, Valérie a continué à se demander si elle avait bien fait, en admettant que « nous en avons parlé en classe mais je ne savais pas comment te dire la chose du syndrome » [italien traduit par nos soins]. Léa a également pris la parole pour avouer qu'elle avait mal géré le jeu de rôle : au moment où Valérie avait mal traduit quelque chose, elle aurait dû faire semblant de ne pas comprendre, car une vraie patiente n'aurait pas compris. Autrement dit, Léa elle-même admet que dans cette simulation, tout comme cela se vérifie souvent dans les jeux de rôle non professionnels, elle a parlé plus en tant qu'amie qu'en tant que patiente, dans la mesure où Valérie et elle se sont entraînées verbalement et non verbalement à chaque fois que quelque chose était mal traduit (par exemple lorsque le nom de la patiente a été mal épilé) ou au contraire bien fait (par exemple lorsque la date de naissance a été bien traduite). Comme le souligne Dahnberg, « *fellow students role playing together can be expected to orient both towards the mock institutional talk, the classroom situation, and their interpersonal relations* » (2023 : 302), ce qu'il montre à travers son exemple 5 (*ibid.*) et ce que nos EI n'ont par ailleurs pas de mal à reconnaître.

3.3.3. Phase 3 en plénière

- 50 À l'occasion du cours que nous avons enregistré, les 32 EI étaient toutes présentes et donc deux d'entre elles sont restées exclues des triades décrites *supra* et ont observé les jeux de rôles. C'est à ces deux observatrices (Arianna et Chiara) ayant assisté avec nous à ce qui se déroulait dans les triades en se déplaçant librement de l'une à l'autre, que nous avons laissé le soin d'introduire la troisième phase de l'activité en plénière.

Figure 11 – Les deux observatrices s'adressent à la classe



- 51 Nous allons l'illustrer grâce à trois courtes séquences permettant d'observer deux éléments intéressants : la façon dont nous, en tant qu'enseignante, et le reste de la classe nous insérons dans cette activité animée par les observatrices ; la façon dont on revient sur la clarté nucale, d'abord dans un tour d'Arianna, qui apprécie la traduction de Valérie, et ensuite dans un tour de Giorgia (ici STU6), qui en revanche la critique.

Exemple (5) Cours 4 – 141022_4D

01 STU1 ehm poi mi è piaciuto molto: ehm in due gruppi in cui sono stata il modo (.) delicato e gentile con cui sono state spiegate certe cose sensibili per esempio le malattie genetiche (.) e di cosa si tratta la traslucenza nu- nucale (.) [e::hm (.) si]
 puis j'ai beaucoup apprécié dans deux groupes où j'ai été la façon délicate et gentille par laquelle certaines choses sensibles ont été expliquées par exemple les maladies génétiques et ce que c'est que la clarté nucale oui

02 PRO [ve l'ho ripiazzato]
 scusate ma volevo vedere la vostra reazione
 je vous l'ai remis pardonnez-moi mais je voulais voir votre réaction

03 STU1 e::hm anche la cortesia con cui il ehm l'operatore sanitario diciamo ha fatto la domanda per esempio (.) assumi- hai mai: (.) assunto sostanze stupefacenti (.) mi dispiace chiedere questa cosa ma (.) è- è per ehm l'anamnesi insomma e quindi mi è piaciuto (.) come (.) ehm anche l'operatore sanitario non capendo la lingua del paziente comunque si avvicinasse in qualche modo al al paziente l'interprete (.) nei due gruppi in cui son stata l'ha reso- l'ha resa bene questa cosa ehm [questa vicinanza]
 même la gentillesse par laquelle le soignant a disons posé la question par exemple prends- as-tu jamais pris des stupéfiants je suis désolé de poser cette question mais c'est pour l'anamnèse voilà je l'ai apprécié la façon dont le soignant tout en ne comprenant pas la langue du patient se rapprochait d'une manière du patient l'interprète dans les deux groupes où j'ai été l'a traduit a bien traduit cette proximité

04 PRO [si se posso aggiun]gere non so se lo hai notato anche tu c'era anche molto non verbale (.) cioè non era solo cosa veniva detto rispetto alla sostanza stupefacente del tipo scusa è una domanda che devo porre (.) ma c'è stato il sorriso c'è sta[to un modo]
 oui si je peux ajouter je ne sais pas si toi aussi tu l'as remarqué mais il y avait aussi beaucoup de non verbal c'est-à-dire ce n'était pas seulement ce qui était dit par rapport aux stupéfiants genre c'est une question que je dois poser mais il y a eu le sourire il y a eu une façon

05 STU1 [mm hm]
 gentile che passava anche attraverso il linguaggio del corpo (.) okay/ (.) ehm e anche questo ha colpito anche me in questo punto e anche dove si parlava della morte (.) non so se lo avete notato (.) tu Chiara sì
 gentile qui passait aussi par le langage du corps et cela m'a également frappée à ce moment-ci et même là où on parlait de la mort je ne sais pas si vous l'avez remarqué toi Chiara oui

06 PRO (l.l)
 ehm si ho notato che quando si chiedeva: come fosse morto: non ho capito chi perché sono arrivata lì in mez[zo:]]
 oui j'ai remarqué que lorsqu'on demandait comment était morte je ne sais pas trop qui car je suis arrivée au milieu

07 STU2 [in medias res]

08 PRO [((rires))]
 [si] perciò non ho capito chi però sì anche lì l'interprete l'operatore sanitario e poi anche l'interprete specificava: mi dispiace per la domanda ma è importante saperlo per ehm non ricordo il motivo (.) però sì anche io ho notato come ha detto Arianna questa gentilezza da parte sia dell'operatore sia dell'interprete nel riferire: (.) le domande che era necessario fare
 donc je n'ai pas compris qui mais oui même dans ce cas-là l'interprète le soignant et puis aussi l'interprète précisait je suis désolé pour la question mais c'est important de le savoir pour je ne sais plus la raison mais oui moi aussi j'ai remarqué comme Arianna l'a dit cette gentillesse de la part aussi bien du soignant que de l'interprète dans la restitution des questions qu'il fallait poser

52 Au début de l'exemple (5), Arianna dit apprécier la façon dont, dans certains groupes, ses pairs ont géré la traduction de questions délicates comme les maladies génétiques et la clarté nucale, et nous nous insérons au tour 2 pour commenter que nous avons justement reproposé ce test de dépistage pour vérifier comment les EI allaient réagir. Autrement dit, notre but était de vérifier si les EI allaient traduire immédiatement ce tour problématique ou si elles allaient mettre en œuvre une action de coordination, comme cela a été le cas chez Valérie qui, dans l'exemple (4), a d'abord posé une question d'éclaircissement en italien et puis commencé à traduire en français. Arianna a également apprécié, dit-elle au tour 3, la courtoisie et la gentillesse avec laquelle les soignants ont prononcé, et les interprètes ont restitué, des questions directes telles que celle sur la consommation de drogues, ce à quoi nous réagissons à nouveau pour commenter que cette gentillesse a également été exprimée par le langage du corps,

par exemple là où il était question de la mort de la mère de la patiente. L'autre observatrice, Chiara, prend alors la parole au tour 7 pour dire que, même si elle n'a pas vraiment compris qui était mort car elle se déplaçait d'une triade à l'autre (ce qui provoque un petit commentaire de notre part et les rires de la classe aux tours 8-9), elle a effectivement remarqué la gentillesse dont Arianna vient de parler. Grâce aux observatrices, la classe réfléchit ici à l'importance de faire comprendre aux patients non seulement les questions des soignants mais aussi les raisons de ces questions, à travers des actions verbales et non verbales qui témoignent de plusieurs compétences (linguistique et traductive, mais aussi interculturelle et interactionnelle), ainsi que d'une délicatesse qui nous rappelle que l'entrée dans une conversation en milieu médical doit se faire « sur la pointe des pieds » (Niemants, 2023 : 299).

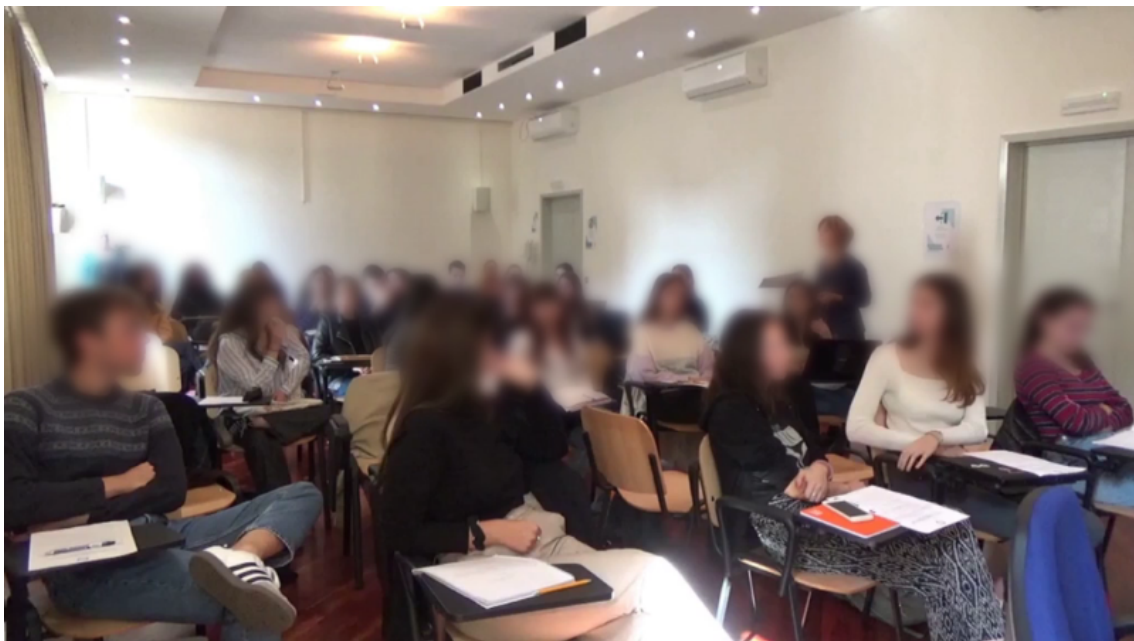
- 53 C'est toujours Arianna qui parle au début de l'exemple (6), où elle dit qu'elle laissera bientôt la parole à Chiara (et aux autres, précisons-nous au tour 2, pour encourager la participation de la classe), et thématise à nouveau la clarté nucale, en affichant son appréciation d'un groupe en particulier (c'est la triade de français analysée *supra*) où l'interprète (c'est donc Valérie) a expliqué ce qu'était ce test de dépistage sans mentionner le syndrome de Down, en montrant ainsi – selon Arianna – son attention envers la culture de la patiente.

Exemple (6) Cours 4 - 141022_4D

01 STU1 ehm dopo l'ultima cosa poi lascio parlare Ch[iara]
puis la dernière chose et puis je laisse parler Chiara
02 PRO [Chiar]a e tutti gli altri
et tous les autres
03 STU1 si ehm
(1.3)
04 STU1 riguardo alla traslucenza nucale ehm (.) in un gruppo in cui sono stata mi è proprio
piaciuto (.) il modo in cui l'interprete ha spiegato alla paziente cos'era la
traslucenza nucale (.) ehm ha spiegat- cioè non ha fatto riferimento alla sindrome
di Down (.) perché comunque ehm stava ehm l'interprete stava attenta a- alla cultura
(.) di provenienza della paziente e quindi ha se- ha detto che (.) dei bambini possono
nascere con delle complicazioni o con delle difficoltà e secondo me (.) questo ehm
(.) è stat- è stata una bella resa (.) perché (.) comunque ha capito l- la paziente
ha capito che questo esame è importante (.) però comunque non è rimasta diciamo offesa
dalla possibile sindrome di Down che poteva avere suo figlio (.) e dopo ha aggiunto
anche dobbiamo fare questo esame per vedere se suo figlio sta bene e a me è piaciuta
insomma questa resa basta
pour ce qui est de la clarté nucale dans un groupe où j'ai été j'ai vraiment apprécié
la façon dont l'interprète a expliqué à la patiente ce qu'était la clarté nucale elle
a expliqué- c'est-à-dire elle n'a pas fait référence au syndrome de Down parce que
l'interprète faisait attention à la culture de provenance de la patiente et donc elle
a dit que certains enfants peuvent naître avec des complications ou avec des
difficultés et selon moi cela a été une bonne restitution parce que disons la patiente
a compris que cet examen est important mais elle n'a pas été offensée disons par le
possible syndrome de Down que son bébé pouvait avoir et puis elle a ajouté aussi nous
devons faire cet examen pour voir si votre bébé va bien voilà j'ai apprécié cette
restitution

- 54 Dans la dernière séquence que nous présentons *infra* (voir Fig. 12 et exemple 7), qui est tirée des toutes dernières minutes de ce cours consacré au jeu de rôle multilingue, Giorgia s'auto-sélectionne pour revenir sur ce qu'Arianna, maintenant à sa place au milieu de la salle, a dit quelques minutes plus tôt.

Figure 12 – Giorgia s'adresse directement à Arianna et le reste de la classe les regarde



Exemple (7) Cours 4 - 141022_4D

01 STU6 un commento su quello che ha detto prima: riguardo alla traslucenza nucale e il fatto che sia stato un po' (.) edulcorata quest- questa: questo fatto della sindrome di Down (.) **secondo me è utile ed è rispettoso (.) però** dall'altro lato (.) se si è parlato di: ehm il così vediamo se il bambino nasce sano o no (.) in realtà secondo me dà anche un: un'informazione falsa (.) alla madre nel senso che **se ho capito bene** la traslucenza nucale diagnostica solo la sindrome di Down perciò magari se un bambino nasce con una malformazione (.) la madre poi (.) in un secondo momento può dire (.) mi era stato detto::
un commentaire sur ce qu'elle a dit avant concernant la clarté nucale et le fait que la question de la trisomie 21 a été un peu édulcorée à mon avis c'est utile et c'est respectueux mais d'un autre côté si on a parlé du fait de voir si le bébé sera en bonne santé ou pas en réalité à mon avis cela donne aussi de fausses informations à la mère dans le sens où si j'ai bien compris la clarté nucale ne diagnostique que le syndrome de Down donc peut-être que si un bébé naît avec une malformation la mère peut dire plus tard on m'a dit

02 PRO si allora diciamo che non diagnostica solo la trisomia 21 però una gamma tutto sommato abbastanza ristretta di problematiche genetiche poi succede che magari viene fuori quella che non era stata vista nello screening prenatale che è uno screening che non le prende tutte anche perché ci sono malattie genetiche estremamente rare (.) okay/ (.) quindi effettivamente questo potrebbe essere una riflessione importante cioè lì mi vale la pena rimanere vicina e restituire quel problema lì perché se io apro presentandolo come un esame di diagnostica che me le dice tutte in realtà poi quest- questo non è del tutto vero okay grazie
oui disons qu'elle ne diagnostique pas seulement la trisomie 21 mais une gamme assez restreinte de problèmes génétiques et qu'il arrive que l'on en découvre un qui n'a pas été vu lors du dépistage prénatal qui est un dépistage qui ne les détecte pas tous également parce qu'il y a des maladies génétiques extrêmement rares ok/ donc en fait cela pourrait être une considération importante c'est-à-dire qu'il vaut la peine de rester proche et de restituer ce problème là parce que si je l'ouvre en le présentant comme un test de diagnostic qui me dit tout alors en réalité ce n'est pas tout à fait vrai ok merci

- 55 Le tour 1 de Giorgia montre une pratique récurrente dans notre corpus, à savoir le fait que tout en manifestant leur accord (entier ou partiel) avec ce que leurs pairs ont dit, les EI n'hésitent pas à verbaliser une opinion différente, qui est généralement introduite par une conjonction adversative (à nouveau *però*). Notre tour 2 montre lui aussi une pratique récurrente dans le corpus, à savoir le fait que nous reformulons souvent les propos des EI, en ajoutant des détails qui peuvent servir à faire avancer la conversation ou à compléter les connaissances sur le sujet (en l'occurrence sur l'examen de la clarté nucale que Giorgia montre connaître mais sur lequel elle admet avoir encore des doutes, voir « si j'ai bien compris »). Nous tenons ici à préciser qu'aucune EI ne connaissait cet examen lors de la sous-activité CARM, quand nous avons donné une première explication (notre tour 32 dans l'exemple 1b *supra*), alors qu'elles sont maintenant en mesure d'en parler et de le traduire en langue étrangère, moyennant des éclaircissements si nécessaire (comme dans l'exemple 4 *supra*).
- 56 Les questions problématiques contenues dans les extraits authentiques, parfois reprises dans les scénarios des jeux de rôle, permettent donc de développer des compétences (entre autres, terminologiques) et de faire émerger une diversité de points de vue : c'est justement dans les séquences d'interaction sur des positions différentes que les EI apprennent à parler, avant même qu'à interpréter, **en** dialogue. Ces moments de discussion en plénière nous permettent par ailleurs de focaliser l'attention des EI sur les conséquences de leurs actions de traduction et de coordination, le cas échéant sur le fait que la non-traduction du syndrome de Down pourrait laisser croire, comme le dit Giorgia, et nous le reformulons immédiatement après, que l'examen de la clarté nucale peut dépister toutes sortes de maladies génétiques, alors qu'il ne détecte que trois trisomies, dont la 21.

Conclusions

- 57 Dans cette étude, nous avons montré la façon dont nous co-construisons un cours d'interprétation **en** dialogue, à savoir un échange entre au moins deux primo-participants de langues différentes qui par leurs tours de parole projettent des actions de traduction et/ou de coordination de la part des interprètes. Ces dernières

se trouvent ainsi en position de décider, dans l'enchaînement rapide de la conversation, comment réagir à des tours parfois problématiques, ce à quoi nous préparons nos EI en partant d'extraits d'interactions authentiques et en leur donnant plusieurs occasions de discuter de leurs choix et de réfléchir aux retombées qu'ils pourraient avoir sur la suite de l'interaction et du parcours dans lequel elle s'insère.

- 58 Le double regard quanti-qualitatif porté sur les mêmes données d'interaction en classe nous a permis de montrer que la méthode CARM se prête non seulement à une utilisation dans des classes d'interprétation bilingues, qui ont généralement un nombre assez restreint d'EI, mais aussi dans des classes multilingues de plus de 30 personnes. En observant d'abord le nombre de participantes à chaque sous-activité CARM et la durée de leurs tours de parole, et ensuite la qualité de leurs contributions verbales et non verbales à l'interaction en classe, nous avons montré que la méthode CARM permet la participation active de la moitié de la classe. En outre, elle encourage les EI à observer et produire non seulement des actions de traduction (la restitution immédiate du tour de parole qui précède, moyennant des changements qui peuvent faire l'objet de discussion en classe), mais aussi de coordination (comme une explication souhaitée par le personnel soignant ou une simple demande d'éclaircissement permettant de clarifier ce qui sera traduit par la suite). Si le nombre très élevé de tours que nous avons produits et leur durée totale pouvaient laisser croire que la méthode CARM est fortement dominée par l'enseignante, l'analyse conversationnelle de plusieurs séquences a montré que notre participation se limite souvent à des tours régulateurs tels que « okay » et à des reformulations où, à partir des propos des EI, nous mettons la focale sur certains aspects de l'interaction authentique et donnons plus de détails sur le sujet discuté, notamment sur l'examen de la clarté nucale. Il s'agit donc d'une dominance quantitative qui n'empêche pas la participation des EI, quoique le décompte et l'observation de nos tours de parole nous invitent à réfléchir davantage sur notre double posture d'enseignante-chercheure et sur la façon de mieux faciliter l'émergence de la compétence d'interprétation. Comme l'écrit Kiraly (2013 : 2015) à propos de la traduction écrite :

Scaffolding, facilitating and coaching can be seen as particularly appropriate roles for would-be-teachers who might see themselves as partners in learning rather than distributors of knowledge. Teachers can also be seen as key agents and participants in the establishment and maintenance of conditions under which learners can perform the real work of professional translators. The adoption of a view of translator competence as an emergent process is clearly an innovative step towards improving and refining collaborative, learner-centred approaches to translator education.

- 59 À notre avis, ces considérations de Kiraly s'appliquent tout aussi bien à l'enseignement de l'interprétation **en** dialogue, mais il reste à comprendre comment on peut concrètement encourager une approche collaborative sans prendre trop de temps et de place dans l'interaction en classe.
- 60 Notre analyse conversationnelle s'est concentrée sur des séquences où la communication non verbale des EI était thématifiée dans les tours de parole que nous avons prononcés en tant qu'enseignante et nos observations en tant que chercheure se sont donc bornées à la part audible de trois *Lezioni* portant non seulement sur le CARM (première activité), mais aussi sur la discussion de lectures d'approfondissement (deuxième activité) et sur le jeu de rôle pour classe multilingue (troisième activité). Les résultats de notre analyse de ces trois activités nous permettent d'affirmer que les EI reprennent spontanément certains thèmes lors de la discussion des lectures, qui ajoutent ainsi une deuxième couche de réflexion à l'activité CARM. Le fait d'insérer ces mêmes thèmes dans les scénarios des jeux de rôle, comme nous l'avons fait avec l'examen de la clarté nucale, leur donne une troisième occasion non seulement de réflexion et d'échange, mais surtout d'action – qu'elle soit de traduction ou de coordination – dans le déroulement rapide des tours de parole de la simulation. Toutefois, l'analyse d'un seul domaine (le médical) ne nous a pas permis de vérifier si et comment le réseau des compétences d'interprétation évolue au fil du temps. Il serait donc utile de collecter et d'analyser des données sur l'ensemble du cours et de comparer ce qui se produit dans les premières et les dernières semaines, comme Kiraly (2013) le fait pour rendre compte de l'émergence de sous-compétences de traduction chez ses étudiants. Son modèle de spirale

à quatre dimensions (*ibid.* : 211) s'applique à la traduction écrite, alors que l'interprétation **en** dialogue est une forme de traduction orale qui va de pair avec la coordination de l'interaction triadique. Mais ses considérations sur l'éducation de ses étudiants et sur son rôle en tant qu'enseignant-chercheur sont tout aussi pertinentes pour l'interprétation et elles offrent matière à réflexion sur ce que l'adoption d'un tel modèle d'acquisition des compétences implique :

Depicting, as it does, the 'acquisition' of competence as a process of autopoietic emergence, it calls into question conventional didactic models in which learning is largely the result of teaching and where a teacher is understood to transmit knowledge, skills or competences to learners. By seeing cognition as embodied enaction [...] it acknowledges the need for personal, authentic experience in the learning process. And by recognizing the complex interplay of individuals – all of them similarly complex – in learning as a social construction process, it highlights the value of collaborative interaction in the learning process and of a reassessment of teachers' roles in the classroom – away from distributors of knowledge and towards those of assistants, guides, facilitators and advisors. (Kiraly, 2013 : 214 [italique de notre fait]).

- 61 Dans le futur, nous voudrions mener une analyse conversationnelle multimodale (Mondada, 2018 ; Davitti, 2019) de notre corpus d'interactions en classe en nous focalisant tout particulièrement sur les jeux de rôle où les EI **incarnent** des interactions authentiques. Nous avons en effet observé que nos EI font beaucoup de gestes, de mouvements et de changements d'orientation du regard quand elles observent la communication d'autrui, à la fois quand elles écoutent des primo-participants qu'elles vont devoir traduire (ce qui équivaut au « *monitoring* » de Tiseliu et Dimitrova, 2023) et quand elles écoutent leurs pairs en train de le faire (comme Léa *supra*). L'analyse multimodale de ces jeux de rôle fermés non professionnels nous permettrait de rendre compte des similarités et des différences par rapport aux jeux de rôles fermés semi-professionnels que De Koning (à paraître) a collectés pendant les 20 h d'exercices pratiques de notre cours, en brochant ainsi un tableau plus complet de notre cours de *Teoria e prassi dell'interpretazione dialogica specializzata* et surtout de la façon dont la compétence d'interprétation est **incarnée**.

- 62 Nous espérons contribuer ainsi à l'analyse de plusieurs types de jeux de rôles qui, bien qu'étant au cœur de la formation des interprètes, devraient selon nous être utilisés avec précaution, avec une plus grande conscience des avantages et des limites de cette méthode didactique, que les EI eux-mêmes n'ont pas de difficultés à déceler. Seule l'analyse détaillée de ce que différents types de jeux de rôles permettent de faire et surtout de ne pas faire (voir Dahnberg, 2023) ouvre en effet la voie à d'autres activités pédagogiques à même de développer des compétences interactionnelles tout aussi indispensables en interprétation, considérée à tort comme une simple activité de traduction et production verbale. En réalité, l'interprétation **en** dialogue passe aussi par la coordination et la communication non verbale, qui est la part visible tant des processus cognitifs en jeu pendant l'écoute des primo-participants, que des actions d'un dialogue visiblement co-construit.

BALLARDINI Elio, 2006, « Pour un enseignement universitaire de l'interprétation en milieu médical », *Études de Linguistique Appliquée*, 141, p. 43-50.

BARALDI Claudio, 2023, « Agency in and for mediating in public service interpreting », dans Laura GAVIOLI et Cecilia WADENSJÖ (dir.), *The Routledge handbook of public service interpreting*, Londres/New York, Routledge, p. 46-62.

BARALDI Claudio et GAVIOLI Laura (dir.), 2012, *Coordinating participation in dialogue interpreting*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

CIRILLO Letizia et RADICIONI Maura, 2017, « (Role-)playing fair(s): introducing interpreting students to business negotiations », dans Letizia CIRILLO et Natacha NIEMANTS (dir.), *Teaching dialogue interpreting*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 119-135.

CORRADINI Federico, URLOTTI Daniele et GAVIOLI Laura, à paraître, « Verso un archivio di conversazioni mediate da interprete: Il caso del Corpus AIM », dans Silvia CALAMAI, Alessandro CASELLATO et Antonio FANELLI (dir.), *La Ricerca Folklorica*, Special Issue *Archivi di Ricerca*.

CORRADINI, Federico, URLOTTI Daniele, GAVIOLI Laura, à paraître, « The AIM archive of interpreted interactions », dans Antonie HORNING (dir.), *Abenteuer Sprache und Sprachen / Le avventure delle lingue e dei linguaggi*, Tübingen, Stauffenburg.

DAHNBERG Magnus, 2023, « Role play as a means of training and testing public service interpreting », dans Laura GAVIOLI et Cecilia WADENSJÖ (dir.), *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*, Londres/New York, Routledge, p. 292-308.

- DAL FOVO Eugenia, 2016, « The interpreter's role in dialogue interpreting on television: a training method », dans Francesca BIANCHI et Sara GESUATO (dir.), *Pragmatic Issues in Specialized Communicative Contexts*, Leiden/Boston, Brill Rodopi, p. 48-68.
- DAL FOVO Eugenia, 2018, « The use of dialogue interpreting corpora in healthcare interpreter training: taking stock », *The Interpreters' Newsletter*, 23, p. 83-113.
- DAL FOVO Eugenia et FALBO Caterina, 2017, « Dialogue interpreting on television: how do interpreting students learn to perform? », dans Letizia CIRILLO et Natacha NIEMANTS (dir.), *Teaching Dialogue Interpreting*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 159-178.
- DASTYAR Vorya, 2019, *Dictionary of Education and Assessment in Translation and Interpreting Studies*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 67.
- DAVITTI Elena, 2019, « Methodological explorations of interpreter-mediated interaction: novel insights from multimodal analysis », *Qualitative Research*, 19/1, p. 7-29.
- DE KONING Marieke, à paraître en 2024, « Formation des interprètes : multimodalité chez deux étudiantes dans les simulations d'interactions médiées par interprètes », *Actes du colloque international CEDIL22*.
- DELIZÉE Anne, 2021, « Alignement et position subjective, une double focale analytique pour observer la dynamique interactionnelle en interprétation de dialogue », *The Interpreters' Newsletter*, 26, p. 77-95.
- FALBO Caterina, 2009, « Un grand corpus d'interprétation : À la recherche d'une stratégie de classification », dans Paola PAISSA et Marta BIAGINI (dir.), *Cahiers de recherche de l'école doctorale en linguistique française*, 4/2009, Milan, Lampi di stampa, p. 105-120.
- FALBO Caterina et NIEMANTS Natacha, 2020, « Œuvrer pour se comprendre : de la responsabilité de l'interprète et des autres participants », dans Jean-Paul DUFRET et Elisa RAVAZZOLO (dir.), *Regards sur les médiations culturelles et sociales. Acteurs, dispositifs, publics, enjeux linguistiques et identitaires*, Collana Labirinti dell'Università di Trento, Trento, Supernova, p. 39-66.
- FRANCIS David, 1989, « Game identities and activities: Some ethnomethodological observations », dans David CROOKALL et Danny SAUNDERS (dir.), *Communication and simulation: From two fields to one theme*, Londres, Multilingual Matters, p. 53-68.
- GALANTI Geri-Ann, 2015, *Caring for patients from different cultures*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press.
- GAVIOLI Laura, 2015, « On the distribution of responsibilities in creating critical issues in interpreter-mediated medical consultations: The case of 'le spieghi(amo) », *Journal of Pragmatics*, 76, p. 169-180.
- GUMPERZ John, 1992, « Contextualization and understanding », dans Alessandro DURANTI et Charles GOODWIN (dir.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (<https://www.dailynterpreter.com/archives/704>), Cambridge, Cambridge University Press, p. 229-252.
- HEPBURN Alexa, WILKINSON Sue et BUTLER Carly, 2014, « Intervening with conver-

sation analysis in telephone helpline services: strategies to improve effectiveness », *Research on Language and Social Interaction*, 47(3), p. 239-254.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2005, *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.

KIRALY Don, 2013, « Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: thinking outside the box(es) in translator education », dans Don KIRALY, Silvia HANSEN-SCHIRRA et Karin MAKSYMSKI (Eds.), *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, Tübingen, Narr, p. 197-224.

KRYSTALLIDOU Demi, 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), p. 399-417.

LINELL Per et THUNQVIST Persson, 2003, « Moving in and out of framings: activity contexts in talk with young unemployed people within a training project », *Journal of Pragmatics*, 35, p. 409-434.

MASON Ian (dir.), 1999, *Dialogue interpreting*. Special Issue, *The Translator*, 5(2).

MASON Ian, 2023, « Cultural assumptions, positioning and power: towards a social pragmatics of interpreting », dans Laura GAVIOLI et Cecilia WADENSJÖ (dir.), *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*, Londres/New York, Routledge, p. 63-75.

MONDADA Lorenza, 2018, « Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing

Multimodality », *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), p. 85-106.

NIEMANTS Natacha, 2015, *L'interprétation de dialogue en milieu médical. Du jeu de rôle à l'exercice d'une responsabilité*, Rome, Aracne.

NIEMANTS Natacha, 2018a, « Savoir pour interpréter : une étude de cas en contexte médical », dans Antonio LAVIERI et Danielle LONDEI (dir.), *Traduire l'Autre. Pratiques interlinguistiques et écritures ethnographiques*, Paris, L'Harmattan, p. 189-211.

NIEMANTS Natacha, 2018b, « Des enregistrements aux corpus : transcription et extraction de données d'interprétation en milieu médical », *Meta*, 63(3), p. 665-694.

NIEMANTS Natacha, 2023, « L'interprétation de dialogue en milieu médical : une entrée 'sur la pointe des pieds' », dans Vanessa PICCOLI, Véronique TRAVERSO et Nicolas CHAMBON (dir.), *L'interprétariat en santé. Pratiques et enjeux d'une communication triadique*, Le Vinatier, Presses de Rhizome, p. 296-300.

NIEMANTS Natacha et STOKOE Elizabeth, 2017, « Using CARM in healthcare interpreter education », dans Letizia CIRILLO et Natacha NIEMANTS (dir.), *Teaching dialogue interpreting*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 293-321.

NIEMANTS Natacha, BELISLE HANSEN Jessica et STOKOE Elizabeth, 2023, « The Conversation Analytic Role-Play Method: how authentic data meet simulations for interpreter training », dans Laura GAVIOLI et Cecilia WADENSJÖ (dir.), *The Routledge handbook of public service interpreting*, Londres/New York, Routledge, p. 342-361.

NIEMANTS Natacha, BELLOTTI Valentina et BATTANI Debora, à paraître, « Interpretare le emozioni: (ri)conoscerle per (re)agire consapevolmente nell'interazione mediata », dans Greta ZANONI et Serena ZUCCHERI (dir.), *mediAzioni*, Special Issue.

ORLETTI Franca, 2000, *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Rome, Carocci.

PÖCHHACKER Franz, 2004, *Introducing interpreting studies*, Londres/New York, Routledge.

PREZIOSI Isabella et GARWOOD Christopher, 2017, « Training legal interpreters in an imperfect world », dans Letizia CIRILLO et Natacha NIEMANTS (dir.), *Teaching dialogue interpreting*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 217-237.

RUDVIN Mette et TOMASSINI Elena, 2011, *Interpreting in the community and workplace*, New York, Palgrave Macmillan.

SACKS Harvey, SCHEGLOFF Emanuel, JEFFERSON Gail, 1974, « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation », *Language*, 50, p. 696-735.

STOKOE Elizabeth, 2011a, « Simulated Interaction and Communication Skills Training: The 'Conversation Analytic Role-play Method' », dans Charles ANTAKI (dir.), *Applied Conversation Analysis*, New York, Palgrave Macmillan, p. 119-139.

STOKOE Elizabeth, 2011b, « Overcoming Roadblocks to Mediation: Training Mediators using the 'Conversation Analytic

Role-play Method' », *Mediation Digest Online* (<http://mediationdigest.com/>).

STOKOE Elizabeth, 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), p. 255-265.

TICCA Anna Claudia, TRAVERSO Véronique et JOUIN Émilie, 2023, « Training interpreters in asylum settings: the REMILAS project », dans Laura GAVIOLI et Cecilia WADENSJÖ (dir.), *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*, Londres/New York, Routledge, p. 362-382.

TISELIUS Elisabet et DIMITROVA Birgitta, 2023, « Monitoring in dialogue interpreting: cognitive and didactic perspectives », dans Laura GAVIOLI et Cecilia WADENSJÖ (dir.), *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*, Londres/New York, Routledge, p. 309-324.

VERREPT Hans et COUNE Isabelle, 2016, *Guide pour la médiation interculturelle dans les soins de santé*, [<https://www.health.belgium.be/fr/guide-pour-la-mediation-interculturelle-dans-les-soins-de-sante>], consulté le 30 juin 2023.

WADENSJÖ Cecilia, 1998, *Interpreting as Interaction*, London/New York, Longman.

WADENSJÖ Cecilia, 2014, « Perspectives on Role-Play: Analysis, Training and Assessments », *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3), p. 437-451.

- 1 Voir aussi Falbo (2009 : 113), qui s'inspire de sa distinction entre *dialogal* et *dialogique* pour décrire différentes formes d'interprétation à la télévision.
- 2 Le titre de sa communication dans le programme de la conférence internationale *Languages, Literature and Translation Studies: Lessons from the past and challenges of the future*, s'étant déroulée à l'Université de Mons le 27 et le 28 avril 2023, était « Comprendre, développer et enseigner le *monitoring* en interprétation de dialogue », mais, dans le diaporama présenté le 28 avril, Tiselius a écrit **en** dialogue, en expliquant clairement pourquoi elle a « abusé », comme elle l'a dit elle-même, de la langue française dans laquelle elle communiquait pour souligner la participation de l'interprète au dialogue.
- 3 Le féminin générique sera utilisé pour désigner les interprètes ainsi que les étudiants et étudiantes car, bien qu'il s'agisse d'hommes et de femmes, ces dernières sont beaucoup plus nombreuses.
- 4 [<https://www.carmtraining.org/>], consulté le 30 juin 2023.
- 5 [<https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2022/454744>], programme de la troisième édition, consulté le 30 juin 2023.
- 6 Les paires étant : italien-allemand, italien-anglais, italien-espagnol, italien-français et italien-russe.
- 7 La langue B est la première langue étrangère des EI, qui interprètent habituellement dans les deux directions (par exemple français<>italien) ; la langue C est la deuxième langue étrangère des EI, qui dans les cours d'interprétation de conférence n'interprètent que du français vers l'italien, alors que dans les exercices d'interprétation en dialogue ils travaillent dans les deux directions.
- 8 Le centre AIM [<http://www.aim.unimore.it/>] est un centre interuniversitaire d'analyse de l'interaction et de la médiation et la constitution de cette banque de donnée à partir de plusieurs corpus est décrite dans Niemants (2018b) et plus récemment dans deux articles de Corradini *et al.* (à paraître).
- 9 Pour vérifier l'utilité réelle de cette méthode et de notre démarche didactique, nous avons également organisé un groupe de discussion en ligne sur la plateforme Zoom avec quatre anciennes EI qui, après avoir fréquenté notre Master dans des années académiques précédentes, ont eu une expérience professionnelle dans deux services de santé de la région Émilie-

Romagne. Il s'agit là du troisième type de données que nous avons collectées dans le cadre de nos recherches, même si cette étude ne se base que sur le premier. En fait, les questionnaires et le groupe de discussion ne sont pas indispensables pour justifier notre démarche didactique, mais nous les avons collectés à des fins de triangulation des données. En effet, les données quanti-qualitatives extraites d'ELAN ont été triangulées avec les réponses aux 27 questionnaires pour lesquels nous disposons tant du pré que du post, ainsi qu'avec la transcription des presque deux heures de groupe de discussion, dont nous présentons une analyse dans Niemants *et al.* (à paraître).

10 ELAN (Version 6.5) [Computer software]. (2023). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from [<http://archive.mpi.nl/tla/elan>] consulté le 30 juin 2023.

11 Comme cela se dégage du Tableau 1, nous en avons toujours trois à la fois, dont un audio au format .wav et deux vidéos en .mp4.

12 [<http://icar.cnrs.fr/corinte/conventions-de-transcription/>], consulté le 30 juin 2023. La seule différence est la notation des micro-pauses, car dans nos extraits le symbole (.) équivaut à une pause jusqu'à 0,5 secondes et non pas 0,2, les pauses supérieures à 0,5 étant chronométrées au 10^e de seconde et notées entre parenthèses, comme d'après les conventions.

13 Cela est par exemple le cas lorsque nous abordons dans notre cours le domaine de la télévision et que nous utilisons des données du corpus CorIT analysées par Dal Fovo et Falbo (2017).

14 D : Alors explique-lui la chose de la clarté nucale c'est-à-dire la clarté nucale qu'elle peut faire (.) si nous trouvons de la place (.) pour voir le syndrome de Down (.) explique-lui qu'il y a cet examen

I : [Oui]

D : [qui est une] échographie plus un examen de sang qui n'est pas (.) invasif (.) après (.) je sais que vous avez un peu

I : hh

D : toujours (.) l'histoire du syndrome de Down que vous ne (.) ne considérez pas mais enfin

[traduit par nos soins, sans reporter les pauses inter-tour]

15 I : okay (.) ehm [tu sais] il y a des enfants qui naissent avec des problèmes

D : [(??)]

P : hm

I : et puis (.) des enfants qui naissent normaux (0.6) et tu sais parfois tu sais eh ça pourrait être mieux pour l'enfant qui a des men- (.) mm (.) ehm mh à l'intérieur a des problèmes (.) pour des malformations et tout ça

P : hm

I : et ces choses-là, tu sais (.) pourraient être le résultat de (.) eh ce que tu as transmis à

P : à l'enfant

I : à à l'enfant tu peux transmettre les bonnes choses tu peux transmettre les mauvaises choses aussi

P : hm

[traduit par nos soins, sans reporter les pauses inter-tour]

16 Les chiffres après STU indiquent la progression des prises de parole et changent à chaque sous-activité, alors que le nom de la participante, une métadonnée non visible mais encodée dans ELAN, est bien celui de l'EI qui parle, indépendamment du moment où elle le fait.

17 Si l'on considère toutes les sous-activités CARM, on va d'un minimum de 11 EI (dans 2C et 2D) à un maximum de 18 (dans 2A), la participation demeurant donc élevée indépendamment de l'extrait authentique proposé.

18 Les trois bulles signifient, en partant du haut à droite de la Figure 6 : invitation à collaborer, indice de contextualisation, séquence de pré-accord. Pour la traduction de l'extrait, v. note 14.

19 Tout en sachant que l'extrait de conversation authentique est en italien et anglais et que la patiente sera donc anglophone, au moment où l'on stimule nos EI multilingues à produire l'action suivante on leur laisse la liberté de le faire dans la langue qu'elles préfèrent, ce qui nous permet de discuter de plusieurs formes de restitution en langues étrangères différentes, ainsi que d'actions de coordination qui dans ce cas-ci sont généralement produites en italien.

20 Voir Ticca, Traverso et Jouin (2023 : 373-374) à propos de la richesse des analyses collectives d'extraits authentiques permettant, entre autres, de se rendre compte que certains doutes sont partagés.

21 Le guide est disponible en anglais, français et néerlandais à la page <http://www.health.belgium.be/fr/guide-pour-la-mediation-interculturelle-dans-les-soins-de-sante>.

Français

Dans cet article, nous montrerons comment nous préparons nos étudiants-interprètes à l'entrée dans les services de santé. Après avoir fourni un aperçu du cours d'interprétation dans lequel notre démarche se situe, ainsi que quelques repères théoriques et méthodologiques, nous présenterons une analyse quanti-qualitative de cours enregistrés en 2022 où nous utilisons le *Conversation Analytic Role-play Method* de Stokoe. Nous montrerons ensuite comment nous approfondissons quelques questions théoriques soulevées par le CARM en demandant à des sous-groupes d'étudiants de lire des documents, d'en discuter entre eux, puis de partager avec la classe les points clés, ainsi qu'en faisant des jeux de rôles pour classes multilingues. Notre objectif est de montrer l'émergence de compétences pertinentes pour travailler comme interprète dans les services publics, dont les institutions de soins ne constituent qu'un exemple.

English

In this paper, we will report on how we prepare our interpreting students to enter healthcare services. After providing an overview of the interpreting course in which our approach is situated, as well as some theoretical and methodological references, we will present a quantitative-qualitative analysis of classes recorded in 2022 in which we use Stokoe's *Conversation Analytic Role-play Method*. We will then show how we explore some of the theoretical issues raised by CARM by asking sub-groups of students to read some documents, discuss them amongst themselves and then share the key points with the class, as well as by making role-playing activities for multilingual classes. Our aim is to show the emergence of competences needed to work as an interpreter in public services, of which healthcare institutions are just one example.

Italiano

In questo articolo mostreremo come prepariamo i nostri studenti-interpreti all'ingresso nelle istituzioni sanitarie. Dopo aver fornito una panoramica del corso di interpretazione in cui il nostro approccio didattico si colloca, nonché alcuni punti di riferimento teorici e metodologici, presenteremo un'analisi quanti-qualitativa di lezioni registrate nel 2022 in cui abbiamo utilizzato il *Conversation Analytic Role-play Method* di Stokoe. Mostreremo inoltre come siano state approfondite alcune delle questioni teoriche sollevate dal CARM, chiedendo a sottogruppi di studenti di leggere diverse tipologie di documenti, discuterli tra di loro e poi condividerne i punti salienti con il resto della classe, oltre che proponendo dei giochi di ruolo per classi multilingue. L'obiettivo è quello di documentare l'emergere di competenze rilevanti per lavorare come interpreti nei servizi pubblici, di cui le istituzioni sanitarie sono solo un esempio.

Mots-clés

interprétation de dialogue, CARM, lectures, jeux de rôle, compétence d'interprétation

Keywords

dialogue interpreting, CARM, readings, role-play, interpreting competence

Parole chiave

interpretazione dialogica, CARM, letture, giochi di ruolo, competenza interpretativa

Natacha Niemants

Diplômée en interprétation de l'université de Bologne à Forlì et docteure en Langues et cultures comparées de l'université de Modène et Reggio Emilia, Natacha Niemants est Professeure associée auprès du Département d'Interprétation et Traduction de Forlì, où elle enseigne l'interprétation de conférence et de dialogue italien-français. Ses études portent sur l'interprétation dans les soins de santé, la formation des interprètes, la transcription et l'analyse conversationnelle. Elle a publié dans des maisons d'édition et des revues internationales, elle est auteure de L'interprétation de dialogue en milieu médical : Du jeu de rôle à l'exercice d'une responsabilité et elle a co-dirigé l'ouvrage Teaching Dialogue Interpreting. Research-based proposals for higher education. Elle fait partie du comité éditorial de The Interpreters' Newsletter, dont elle a co-dirigé deux numéros sur l'interprétation de dialogue, et elle a contribué au Routledge Handbook of Public Service Interpreting.
natacha.niemants[at]unibo.it