

GUIDE DE RÉFLEXION

POUR L'EMBAUCHE et L'ENCADREMENT

des *TECHNICIENNES-INTERPRÈTES*

et *TECHNICIENS-INTERPRÈTES*

**Document de réflexion par Suzanne Villeneuve
sous la direction de Anne-Marie Parisot**



GROUPE DE RECHERCHE 
sur la LSQ et le BILINGUISME SOURD

septembre 2005 **UQÀM**

DESCRIPTION DU DOCUMENT

Ce document est un travail de réflexion sur le rôle spécifique de l'interprète en milieu scolaire. Une nouvelle classe d'emplois voit le jour au printemps 2000, celle de *technicienne-interprète* ou *technicien-interprète* (que nous appellerons dorénavant *interprète* afin d'éviter d'alourdir le texte). En effet, avant cette période, le travail de l'interprète était classé dans les commissions scolaires sous différents titres, le plus fréquent étant celui d'éducateur spécialisé. Plusieurs commissions scolaires, n'étant pas encore au courant de la nouvelle classe d'emploi, persistent dans le classement aléatoire du travail de l'interprète. Ce texte permettra de préciser la définition de la place occupée par ce nouveau joueur dans l'équipe école d'un élève vivant avec une surdité et de faciliter ainsi la compréhension de cette classe d'emploi.

Le document se divise en quatre parties et, avant tout, nous présentons la spécificité du travail d'interprète auprès d'un élève vivant avec une surdité. La première partie du document comporte une série d'informations portant sur le rôle de l'interprète, sur les différents modèles d'interprétation dans le milieu scolaire ainsi que sur les horaires de travail des interprètes. La deuxième partie souligne les problématiques particulières liées à certains aspects du travail des interprètes. Nous abordons, entre autres, l'aspect santé et sécurité au travail, les cours d'anglais et les adaptations nécessaires pour les interprètes qui interviennent auprès de plus d'un élève. La troisième partie se concentre sur la classe d'emploi de technicien-interprète ainsi que sur les informations visant sa bonne compréhension. Dans un premier temps, il y est question du libellé de la classe d'emplois. Dans un deuxième temps nous y présentons une version modifiée du libellé corrigé en fonction de la tâche réelle de l'interprète scolaire. Des explications et des commentaires accompagnent cette version modifiée. Dans un troisième temps, nous présentons une description sommaire des types d'interprétation en relation avec les différents modes de communication qui ont cours en interprétation scolaire ainsi qu'une grille d'observation des comportements communicationnels de l'élève vivant avec une surdité. En guise de conclusion de ce document, nous proposons une série de recommandations.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION : LA PROBLÉMATIQUE PARTICULIÈRE DE L'INTERPRÉTATION SCOLAIRE	... 3
SECTION 1 – COMPLEXITÉ DU RÔLE DE L'INTERPRÈTE	
1.1 RÔLE DE L'INTERPRÈTE ET CHAMP D'EXPERTISE	... 6
1.1.1 <i>SPÉCIALISTE DE LA COMMUNICATION</i>	... 6
1.1.2 <i>FORMATEUR</i>	... 6
1.1.3 <i>MODÈLE LINGUISTIQUE</i>	... 7
1.2 MODÈLES D'INTERPRÉTATION DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION	... 8
1.2.1 <i>TRANSMETTEUR</i>	... 8
1.2.2 <i>AIDANT</i>	... 8
1.2.3 <i>ÉDUCATEUR</i>	... 9
1.2.4 <i>COMMUNICATEUR</i>	... 10
1.3 HORAIRE DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE	... 10
SECTION 2 – REGARD SUR QUELQUES PARTICULARITÉS	
2.1 COURS D'ANGLAIS	... 12
2.2 TROUBLES MUSCULO-SQUELETTIQUES	... 12
2.3 ENCADREMENT PROFESSIONNEL : UN MANQUE DANS LE SYSTÈME ACTUEL	... 12
2.4 PLUSIEURS ÉLÈVES À LA FOIS, QUELLES ADAPTATION FAIRE ?	... 13
SECTION 3 – CLASSE D'EMPLOIS	
3.1 LIBELLÉ ACTUEL DE LA CLASSE D'EMPLOIS : TECHNICIENNE-INTERPRÈTE OU TECHNICIEN-INTERPRÈTE	... 16
3.2 DESCRIPTION DE LA TÂCHE- INFORMATIONS	... 17
3.3 ACTIVITÉ INTERPRÉTATIVE ET MODES DE COMMUNICATION	... 22
3.3.1 <i>INTERPRÉTATION</i>	... 22
3.3.2 <i>ACTIVITÉ HYBRIDE</i>	... 22
3.3.3 <i>TRANSLITTÉRATION</i>	... 23
3.3.4 <i>SITUATION DE COMMUNICATION TOTALE</i>	... 23
3.4 GRILLE D'OBSERVATION DES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES INTERPERSONNELLES	... 24
SECTION 4 – RECOMMANDATIONS	
4.1 RECOMMANDATIONS	... 26
4.2 HORAIRES ADAPTÉES À LA RÉALITÉ DU TRAVAIL	... 28
5- RÉFÉRENCES	... 29

LA PROBLÉMATIQUE PARTICULIÈRE DE L'INTERPRÉTATION SCOLAIRE EN SURDITÉ

L'INTERPRÉTATION SCOLAIRE EN LANGUE DES SIGNES – TOUTE UNE PROFESSION !

La personne vivant avec une surdité qui utilise un service d'interprétation dans un contexte de groupe doit composer avec la difficulté de recevoir par le même canal plusieurs signaux émanant de toutes les sources (personnes ou bruits). Le travail de l'interprète qui «fait parler ses mains à partir de ce qui entre par ses oreilles et qui est traité par son cerveau», s'apparente parfois à celui de l'équilibriste. L'extrait suivant, de Parisot et Villeneuve (2004) est tiré de la revue *Circuit* (p. 11-12). Cet article décrit la spécificité du travail d'interprète auprès d'une personne vivant avec une surdité et illustre une de ses spécificités en présentant le travail en milieu scolaire et en le comparant à celui d'interprète de conférences de haut calibre.

« Les langues de travail des interprètes sont parfois très éloignées, tant du point de vue de la structure linguistique que de la culture dans laquelle elles s'inscrivent. Ceci a une incidence certaine sur le processus employé dans l'activité d'interprétation. Les langues signées et les langues orales se distinguent non seulement par leur structure linguistique, mais avant tout, puisque les deux langues ne sont pas produites de la même façon, par leurs modalités respectivement visuo-spatiale et auditivo-orale. Cette différence de modalité a une incidence directe sur la structure des deux types de langue. La forte tendance à la linéarité temporelle dans les structures grammaticales orales s'explique par l'utilisation du complexe vocal alors que les langues signées, par leur accès aux trois dimensions spatiales, tirent plutôt avantage des stratégies spatiales du marquage des relations grammaticales. Les caractéristiques spatiales des langues signées ont une incidence fondamentale sur leur syntaxe et par conséquent sur le travail des interprètes en langue des signes (...) Le degré de difficulté de l'interprétation scolaire, tant sur le plan de la complexité technique que des interactions, peut se comparer, tout en étant différent, à un travail d'interprétation de conférence de prestige. En effet, les défis personnels et professionnels que doit relever l'interprète scolaire sont considérables. (...) : simultanéité du message, étendue de l'aire terminologique (mathématiques, géographie, histoire), niveau de langue (le registre des élèves et celui de l'enseignant), gestion de l'interaction entre l'élève et ses pairs, etc. Considérant la force des enjeux du milieu de l'éducation que représentent les réussites scolaire et sociale, le degré de difficulté de l'interprétation à l'école est certainement comparable à celui des autres formes d'interprétation. »

LA DIVERSITÉ DU BAGAGE LINGUISTIQUE DES ÉLÈVES

Plusieurs élèves vivant avec une surdité entrent à l'école avec un retard de langage et un manque de connaissance du monde en général. Ce retard ne doit pas être trop grand pour que l'enfant puisse intégrer une classe régulière. La surdité est parfois détectée tardivement, et l'annonce du diagnostic est souvent suivie chez les parents d'une période d'hésitation quant au moyen de communication à privilégier avec l'enfant (Spencer, 1993). Comme les enfants sourds ne disposent généralement pas de modèles adultes qui s'expriment en signes, leur connaissance du monde reste limitée (Erickson, 1987).

Compte tenu de cet état des choses, ces enfants ont souvent une plus faible exposition au langage lors de la période préscolaire. Ils entrent donc à l'école avec un bagage langagier rarement comparable à celui d'un enfant entendant (Marschark, 1993; Erickson, 1987).

Dans ce cadre, les attentes en ce qui a trait à l'activité interprétative sont parfois irréalistes. À titre d'exemple, certains intervenants demandent à un interprète de faire de la LSQ avec un enfant qui ne possède aucun signe, ou encore des parents demandent à la fois les signes de la LSQ et les codes du LPC. Parfois, les responsables de l'intégration décident de fournir un interprète à un élève qui n'en veut pas ou qui n'est pas convaincu d'en avoir besoin. Cette situation est difficile pour toutes les personnes en présence. Cette diversité, tant en ce qui a trait au bagage linguistique de l'enfant qu'à son besoin spécifique d'un support à la communication, constitue une nouvelle aventure pour l'interprète à chaque nouvel enfant. Il faut donc du temps pour établir une relation de confiance entre l'interprète et l'élève et une stratégie d'intervention adéquate pour chaque cas. Il ne peut exister de plan stratégique standard applicable à tous les enfants vivant avec une surdité en intégration.

CULTURE, IDENTITÉ ET APPARTENANCE

Lors du colloque *Surdité et Société* qui s'est tenu en mai 2004 à l'UQÀM dans le cadre du Congrès de l'Acfas (Association francophone pour le savoir), différents volets de la surdité ont été abordés : linguistique, bilinguisme sourd et aspects psychosociaux. En plus d'exposer les particularités linguistiques de la langue des signes québécoise et du bilinguisme sourd, plusieurs conférenciers¹ issus tant du milieu universitaire que du milieu de la pratique ont montré l'importance de la culture et des sentiments d'identité et d'appartenance à la communauté sourde pour des enfants vivant avec une surdité. Les interprètes qui travaillent auprès d'enfants sourds ou malentendants se voient confrontés à ces particularités; le milieu scolaire devrait en être conscient et favoriser la formation de ses employés interprètes dans ces domaines.

¹ Entre autres : Christianne Grimard (psychologue), Colette Dubuisson (linguiste), Michel Lelièvre (enseignant), Micheline Vallières (travailleuse sociale) et Nathalie Lachance (anthropologue).

SECTION 1

COMPLEXITÉ DU RÔLE DE L'INTERPRÈTE

Résumé du contenu

Cette section couvre plusieurs aspects de la complexité du travail de l'interprète scolaire : le rôle spécifique de l'interprète, son champ d'expertise, le modèle d'interprétation approprié ainsi que les informations pertinentes à l'horaire de travail et à la préparation.

1.1 RÔLE DE L'INTERPRÈTE ET CHAMP D'EXPERTISE

Parmi les différentes facettes du travail de l'interprète dans le secteur de l'éducation, nous avons mis en évidence trois de ses principales fonctions.

1.1.1 *Spécialiste*

Le champ d'expertise d'un interprète s'étend à tout ce qui touche la langue et la communication. Au sein de l'équipe école, l'interprète est un spécialiste de la communication avec un enfant qui vit avec une surdité. L'interprète possède des grilles d'observations (voir section 3.4) qui l'aident à encadrer ses interventions et à décrire le travail qu'il fait auprès des jeunes sourds ou malentendants.

1.1.2 *Formateur*

C'est à l'interprète que revient la tâche de renseigner les utilisateurs de son service (l'élève sourd ou malentendant et son entourage) sur le protocole d'usage de sa profession.

- Utilisation de la 1^{re} personne du singulier (je) : c'est l'interprète qui amène l'enfant à comprendre qu'il traduit simultanément et intégralement le discours de l'enseignant et le discours des autres élèves à la première personne du singulier. L'interprète montre à l'élève que son propre discours signé sera aussi traduit au *JE*. L'interprète informe également l'enseignant et les autres enfants de la classe sur cette pratique. Il fait de même avec la direction et tous les autres intervenants, bref avec toutes les personnes qui sont susceptibles d'entrer en communication avec l'enfant via l'interprète.
- Fonction de médiateur linguistique : il sensibilise l'élève à sa responsabilité face à ses propres apprentissages. Par exemple, il indique à l'élève qu'il doit poser ses questions lui-même, en levant la main, qu'il doit intervenir comme les autres participants du groupe.
- Respect des principes déontologiques : faire prendre conscience à l'élève que l'interprète est tenu au secret professionnel. Informer les membres de l'équipe multidisciplinaire de la confidentialité stricte en ce qui a trait à toutes les informations non relatives à la langue ou à la communication. Le secret professionnel de l'interprète s'applique à toute l'équipe école.
- Respect de l'interprète en tant qu'adulte qui exerce une profession : à cet effet, il sensibilise l'enfant aux limites à ne pas dépasser dans sa relation avec l'interprète. Des comportements non conformes aux normes de respect ne sont pas tolérés.

1.1.3 Modèle linguistique

- Comme l'interprète est souvent la seule ressource linguistique utilisée par l'enfant en langue des signes, c'est par son intermédiaire que l'élève sourd apprend de nouveaux signes, ainsi que la structure de la langue (voir la section *La diversité du bagage linguistique des élèves*, p. 3 et 4). Il est également un modèle pour le français puisque l'enfant sourd apprend parfois le mot français (à l'écrit) en même temps que le signe correspondant au concept expliqué. Il devient ainsi un double modèle linguistique et doit être soucieux de cette fonction. En tant que modèle linguistique adulte, l'interprète doit chercher à développer ses compétences dans la modélisation du langage. Vercaingne-Ménard, Bélanger et Villeneuve (2001) en présentent quelques aspects (page 5 de leur document).
- L'interprète doit perfectionner son vocabulaire (autant en français qu'en LSQ) par la préparation et l'utilisation des outils disponibles afin de viser la plus grande qualité langagière possible.

La langue et la communication sont les éléments clés du travail de l'interprète à l'école

1.2 MODÈLES D'INTERPRÉTATION DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION

Quatre modèles ont cours en interprétation scolaire. Bélanger (2003) ainsi que Roach (2002) ont partiellement décrits ces modèles et leurs caractéristiques. Nous en faisons ici un bref survol.

1. transmetteur
2. aidant
3. éducateur
4. communicateur

1.2.1 *Transmetteur*

Ce modèle est issu du modèle mécaniste en interprétation : l'interprète est un canal de communication qui n'a pour rôle que de traduire le message dans la langue de l'autre sans ajout, ni apport personnel. Il est un robot. Ce modèle n'est pas adéquat puisque, bien qu'offrant un accès complet et neutre au discours environnant, il n'encourage pas l'interaction entre l'élève vivant avec une surdité et son entourage. De plus, l'interprète dont l'action s'inscrit dans ce modèle ne vise pas l'autonomie de l'enfant et ne se sentira pas le droit de collaborer avec les autres intervenants entourant l'enfant. Ces spécificités, qui ne sont pas considérées par *l'interprète-transmetteur*, font pourtant partie des fonctions de l'interprète scolaire.

1.2.2 *Aidant*

Ce modèle, ainsi que le suivant (éducateur), est issu du modèle bilingue-biculturel de l'interprétation. Contrairement au modèle précédent, les interprètes adhérant au modèle aidant ajustent le message aux différences linguistiques et culturelles des locuteurs des deux langues utilisées. Plusieurs intervenants du milieu de l'éducation croient que *l'interprète-aidant* est le modèle à privilégier, notamment au premier cycle du primaire. Selon un tel point de vue, une aide de type *accompagnatrice* est nécessaire à cet âge. Cependant, un interprète doit **adhérer** au message du destinataire et le **représenter** dans le champ interlocutoire du destinataire (Bélanger, 2000b). L'interprète qui adopte le modèle aidant a tendance à se substituer à l'enfant lui-même par un comportement qui va bien au-delà de l'adhésion au message du destinataire. L'adhésion de *l'interprète-aidant* ne se fait qu'avec l'élève vivant avec une surdité et, dans ce cadre, la réussite professionnelle du premier est liée à la réussite académique du second.

L'interprète qui est guidé par ce modèle vit beaucoup de réconfort dans la relation affective qu'il développe avec l'enfant. Cependant, le risque d'interférence avec le développement affectif de l'enfant d'âge scolaire est grand. La théorie du psychologue Erikson (1982) stipule qu'à la période de latence de Freud (c'est-à-dire à l'âge scolaire), l'enfant a résolu la plupart de ses étapes précédentes de développement et qu'il est disponible pour les apprentissages et pour la réussite de l'étape *travail*. À ce moment, les réussites de l'élève contribuent au succès de l'étape : apprendre à acquérir du prestige en produisant des choses. L'auteur mentionne également que « le danger, à ce niveau, réside dans un sentiment d'inadéquation ou d'infériorité. » (p. 175). Au niveau scolaire, Debray (2000) relie le sentiment de compétence à la maîtrise des apprentissages de la lecture et du calcul. Si l'enfant échoue ou s'il se sent trop dépendant des autres, il est en situation précaire et peut développer des mécanismes de blocage, de fuite ou d'agitation : « la difficulté et l'échec dans les apprentissages

scolaires constituent une menace pour le développement psychique de l'enfant» (p. 15). Lorsqu'un enfant reçoit un service qui ne lui permet pas de développer son autonomie parce que son interprète intervient trop pour l'aider, il risque de sentir que ses réussites sont tributaires de l'énergie que son interprète déploie et risque ainsi d'échouer dans sa quête du sentiment de compétence.

1.2.3 *Éducateur*

*L'interprète-éducateur*² se sent responsable des réussites académiques de l'enfant. L'interprète se sent valorisé lorsque l'élève réussit bien. L'interprète de ce modèle n'adhère ni au message de l'entendant, ni à celui de l'élève vivant avec une surdité. Ce type d'interprète fera de la discipline auprès de l'enfant et se permettra, par exemple, de l'envoyer chez le directeur s'il n'a pas fait ses devoirs. Ce modèle risque d'être négatif et menaçant pour l'enfant et l'interprète se substitue à l'enseignant qui est pourtant le seul titulaire de l'élève dans la classe. De plus, ce modèle entraîne le risque d'un glissement des rôles en ce que le professeur peut en venir à considérer que la discipline fait partie de la tâche de l'interprète.

1.2.4 *Communicateur*

Ce modèle est lié au modèle interactionnel de l'interprétation qui prend en compte l'apport au contenu communicationnel de chacune des personnes présentes dans la conversation incluant l'interprète. Ce modèle d'interprétation scolaire est celui qui donne les meilleures conditions pour une intégration harmonieuse de l'enfant vivant avec une surdité. Les modèles précédents sont trop restrictifs et limitent l'accès à la véritable connaissance des caractères de l'enseignant et des pairs. De plus, ces modèles prennent rarement en considération l'importance des relations de l'élève sourd ou malentendant avec ses pairs, alors qu'il s'agit d'un élément essentiel de l'intégration. Les enjeux de l'éducation couvrent, outre l'éducation, deux grandes sphères : **l'apprentissage et la socialisation**. Les liens avec les autres enfants entendants de l'école font partie de ce dernier élément. Dans ce modèle, l'enseignant est informé du fait qu'il doit considérer l'élève vivant avec une surdité comme tout autre élève de sa classe pour tous les aspects de son enseignement (incluant la discipline). *L'interprète-communicateur* adhère complètement au message du destinataire (enseignants, autres élèves, élève vivant avec une surdité, etc.) et le représente dans le monde de l'autre. Le modèle *communicateur* se distingue du modèle *transmetteur* dans le sens où l'interprète encourage les liens interactifs entre les enseignants et l'élève et entre les autres enfants de la classe et l'élève. Toutes les facettes de ce modèle sont abordées dans Vercaingne-Ménard, Bélanger et Villeneuve (2001). En effet, ce document explique clairement comment s'encre ce modèle dans la réalité quotidienne en **visant l'autonomie** de l'élève vivant avec une surdité.

Lorsqu'un interprète *aidant* ou *éducateur* se fait remplacer par un collègue qui préconise un autre modèle, des répercussions sont à prévoir : l'enfant risque de vivre des moments difficiles et une période d'adaptation plus longue, puisqu'il aura pris l'habitude d'une prise en charge qui dépasse le rôle de l'interprète scolaire.

² Au Québec, le terme *interprète pédagogue* est fréquemment utilisé pour ce modèle.

1.3 HORAIRES DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

Les interprètes embauchés par les différentes commissions scolaires ne travaillent pas tous le même nombre d'heures. En effet, dans certaines écoles, l'interprète sera présent le même nombre d'heures que l'élève vivant avec une surdité. Dans d'autres écoles, l'interprète travaillera **moins** d'heures que l'enfant n'est présent à l'école. L'élève se retrouve sans service d'interprétation pendant quelques périodes, souvent lors des cours d'éducation physique (qui sont pourtant des activités académiques pour lesquelles l'enfant est évalué). Au primaire, le nombre d'heures de présence en classe élève/interprète est de 26h15³. Ce nombre s'élève à 27h15 au secondaire.

Il est crucial de prendre en compte le fait que les employés de cette classe d'emploi ont droit à un temps de pause (voir section 2.2). Il est malheureusement fréquent que ce temps ne leur soit pas alloué ou encore qu'il soit calculé dans le temps de préparation.

La préparation est un élément crucial du travail d'un interprète. En milieu scolaire, l'interprète effectue une préparation qui couvre les aspects physique, linguistique et psychologique. De façon générale, les interprètes, notamment ceux qui ont une formation universitaire en interprétation (Certificat en interprétation visuelle de l'UQÀM), sont conscients de l'importance de la préparation auprès d'un enfant en cours d'apprentissage. Plusieurs interprètes prennent le temps de bien se préparer sans que ce temps ne leur soit rémunéré. Il est important de reconnaître l'apport de cette activité à la qualité des services. Certaines activités demandent plus de préparation que d'autres : spectacles de fin d'année, représentations théâtrales, allocutions particulières, communication orale de l'élève atteint de surdité, etc. Les heures de préparation peuvent varier d'une semaine à l'autre.

Les interprètes doivent, afin d'assurer des séances d'interprétation efficaces, prendre le temps de rencontrer les différents intervenants qui entourent l'élève vivant avec une surdité. Ces temps de concertation incluent : le plan d'intervention, les rencontres pour le suivi du plan avec la direction, les spécialistes (orthopédagogue, orthophoniste, etc.) et les enseignants de l'élève. En plus du professeur de l'élève, les enseignants du niveau primaire seront : le professeur d'éducation physique, celui d'art dramatique, d'anglais et dans certains cas même le professeur de musique ! Au secondaire, le nombre d'enseignants augmente tandis que le nombre de spécialistes diminue souvent.

³ Incluant les heures de pause.

SECTION 2

REGARD SUR QUELQUES PARTICULARITÉS

Résumé du contenu

Cette section vise à préciser certains problèmes qui sont peu abordés lorsqu'il est question d'interprétation. Nous parlerons de la problématique particulière des cours d'anglais. Nous survolerons l'aspect santé et sécurité au travail pour les interprètes scolaires, nous verrons qu'il manque d'encadrement professionnel. Nous terminerons en montrant un aspect que la classe d'emplois n'aborde pas : l'interprète qui travaille pour plus d'un élève à la fois.

2.1 COURS D'ANGLAIS

Les élèves vivant avec une surdité se voient généralement offrir une dérogation pour les cours d'anglais. Cependant, cette tendance change et de plus en plus d'élèves suivent les cours d'anglais à l'école. Il est important de se pencher sur ce problème lors du plan d'intervention et de bien cibler les objectifs que l'enseignant établit pour ce cours. Si l'interprète traduit le cours d'anglais dans le mode de communication habituel de l'enfant, l'objectif pédagogique peut ne pas être atteint. Le principal problème qui se pose est celui de l'accès à la matière enseignée (l'anglais) pour l'enfant à travers une traduction dans son mode de communication. Le plan d'intervention d'un enfant devrait prévoir les modalités d'interprétation de ces cours. Nous avons mentionné plus tôt dans ce document qu'un interprète ne peut se substituer aux enseignants, il ne devrait donc pas traduire les cours d'anglais dans la modalité de l'enfant. Il faut que ces cours (enseignement et évaluation) fassent l'objet d'adaptation de la part de l'enseignant – adaptation pour que seule la modalité écrite de la langue soit visée dans un premier temps. Bien que les cours d'anglais entrent dans le cadre de la vie éducative, ils constituent une difficulté particulière pour un interprète qui, par définition, travaille avec deux langues, qui ne comprennent pas à priori l'anglais dans le système scolaire québécois francophone.

2.2 TROUBLES MUSCULO-SQUELETTIQUES

Le Cégep du Vieux Montréal a participé à une étude menée par Delisle *et al.* (2004) sur les facteurs biomécaniques en lien avec les troubles musculo-squelettiques (TMS). Il est reconnu que certains interprètes québécois souffrent de TMS (Durand *et al.* 2001). Les premières enquêtes ont révélé que les interprètes en langue signée déclarent avoir plus de douleur dans les régions cou/épaules et main/poignet/avant-bras ainsi que plus de détresse psychologique que la population québécoise en général. Les résultats de l'étude sont similaires à ceux d'une étude américaine (Feurstein *et al.*, 2000). Selon la littérature, les TMS sont associés à des facteurs de risque physiques et psychosociaux et une réduction de l'exposition aux facteurs de risques devrait entraîner une réduction des douleurs musculo-squelettiques. Notons également qu'une position statique (travailler toujours debout ou toujours assis) collabore au problème physiologique qui peut toucher les interprètes. Il ressort donc que des chaises ergonomiques et des pauses régulières permettent, entre autres, d'éviter que les interprètes développent des blessures professionnelles. Les translittérateurs qui utilisent le LPC comme support à la communication orale peuvent aussi souffrir de TMS tout comme les interprètes gestuels (entre autres le syndrome du canal carpien⁴ et tendinites). En effet, les mouvements rapides et répétés des mains et des bras en situation d'interprétation contribuent à l'émergence et au développement de douleurs aux membres supérieurs (entre autres : Scheuerle *et al.*, 2000; Feuerstein *et al.*, 1992). De plus, les codeurs de LPC ne répartissent pas autant la charge articulaire sur les deux bras que ne le font les interprètes en langue signée (risque de sur-utilisation des articulateurs impliqués).

La commission scolaire devrait favoriser la prévention des blessures professionnelles, notamment par la formation de ses employés ainsi que par un équipement adéquat. Les TMS sont des blessures professionnelles à prendre au sérieux.

⁴ La période de latence de ce syndrome peut s'étendre jusqu'à 10 ans.

2.3 ENCADREMENT DES INTERPRÈTES : UN MANQUE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE ACTUEL

Les interprètes travaillant avec l'un ou l'autre des modes de communication ne bénéficient pas actuellement d'un encadrement professionnel, ni d'une formation harmonisée. Dans plusieurs commissions scolaires, des réflexions s'organisent sur le rôle des interprètes scolaires et sur le modèle d'interprétation à adopter. Plusieurs interrogations et inquiétudes demeurent. Il n'existe à l'heure actuelle aucun standard reconnu officiellement sur le rôle et le modèle de l'interprète scolaire. Il n'existe pas non plus de système organisé et reconnu de support professionnel pour les interprètes qui sont souvent isolés de leur collègues ou confrères interprètes, chacun travaillant dans des écoles différentes. Il semble que le moment soit venu de mettre sur pied un système d'encadrement pour les employées et employés de la classe d'emplois technicienne-interprète ou technicien-interprète.

2.4 PLUSIEURS ÉLÈVES À LA FOIS, QUELLES ADAPTATIONS FAIRE ?

Dans les classes qui accueillent plus d'un élève vivant avec une surdité, si le mode de communication des deux enfants est le même, un seul interprète est alors embauché. Il faut considérer une adaptation dans le cas où l'interprète travaille avec plus d'un élève. Cette situation, en plus d'entraîner une augmentation (parfois considérable) de la tâche de préparation et de temps de rencontre de l'interprète, risque d'interférer dans le processus même d'interprétation. En effet, deux élèves, même s'ils partagent le même mode, ont rarement les mêmes besoins communicatifs. Par exemple, une classe intégrant deux enfants de mode oral (implantés tous les deux) a vu l'échec de l'utilisation d'un seul interprète pour les deux (les enfants ayant des besoins de support gestuel différents). Ce surcroît de travail n'est pas considéré dans la description de la classe d'emplois actuelle. Quoiqu'il s'agisse d'une situation occasionnelle, la commission scolaire devrait se pencher sur chacun de ces cas et adapter l'horaire et le salaire de l'interprète en conséquence.

SECTION 3

CLASSE D'EMPLOIS

Résumé du contenu

Cette section présente des informations touchant la partie technique du travail de l'interprète en reprenant d'abord, à la page 15, le libellé de la classe d'emploi tel qu'il a été défini au printemps 2000 par le gouvernement du Québec. Les pages suivantes, soit de 16 à 21, contiennent les explications à propos de l'interprétation que nous faisons du libellé. Dans ces pages, nous présentons un tableau où la colonne de gauche propose des corrections au libellé actuel et la colonne de droite correspond à la partie explicative de chacune des parties de la définition d'emploi. Les pages 22 et 23 illustrent les différents modes de communication qui sont utilisés avec des personnes vivant avec une surdité ainsi que les activités interprétatives correspondantes. Nous terminons cette section du document avec la reproduction d'une grille d'observation des compétences communicatives interpersonnelles. Cette grille aide à comprendre quels sont les items sur lesquels un interprète en milieu scolaire peut se prononcer.

3.1 LIBELLÉ ACTUEL DE LA CLASSE D'EMPLOIS : TECHNICIENNE-INTERPRÈTE OU TECHNICIEN-INTERPRÈTE

Nature du travail

Le rôle principal et habituel de la personne salariée de cette classe d'emplois consiste à interpréter à l'intention d'élèves sourds ou malentendants le message parlé des personnes avec qui l'élève doit communiquer durant les cours et les autres activités reliées à la vie éducative.

Attributions caractéristiques

- ☞ La personne salariée de cette classe d'emplois interprète simultanément et intégralement le message parlé des enseignantes et enseignants et d'autres personnes, lors des cours et autres activités reliées à la vie éducative des élèves sourds ou malentendants en se servant de différents modes de communication. De plus, elle interprète simultanément et intégralement le message de l'élève à l'intention de ces mêmes personnes.
- ☞ Elle assiste les élèves afin de faciliter leur apprentissage et leur intégration scolaire et sociale.
- ☞ Elle peut être appelée, dans le cas où l'élève, en plus de son handicap auditif, présente des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, à lui fournir une assistance appropriée.
- ☞ Elle peut être appelée à participer à différentes rencontres afin de convenir des signes à utiliser pour des notions qui n'ont pas encore été interprétées ou aux rencontres visant à élaborer un plan d'intervention afin de transmettre ses observations quant au comportement, aux difficultés d'adaptation et aux difficultés d'apprentissage d'une ou d'un élève et applique les mesures retenues dans les limites de sa fonction.
- ☞ Elle peut même être appelée à initier des techniciennes et techniciens moins expérimentés, de même qu'à coordonner le travail de personnel de soutien dans les tâches accomplies par ce personnel, relativement à la réalisation de programmes ou d'opérations techniques dont elle est responsable.
- ☞ Au besoin, elle accomplit toute autre tâche connexe.

Qualifications requises

Scolarité et expérience

Être titulaire d'un diplôme d'études collégiales en une technique appropriée à la classe d'emplois ou être titulaire d'un diplôme ou d'une attestation d'études dont l'équivalence est reconnue par l'autorité compétente et avoir au moins deux années d'expérience en interprétariat.

Autres exigences

Selon le cas, connaître un ou des modes de communication appropriés : le français signé, le langage parlé complété (LPC), la langue des signes québécoise (LSQ), l'American Sign Language (ASL), le pidgin ou « l'oralisme ».

3.2 INTERPRÉTATION DE LA CLASSE D'EMPLOI

NOTE : LES PASSAGES EN ITALIQUE SONT TIRÉS DE: VERCAINGNE-MÉNARD, BÉLANGER ET VILLENEUVE, (2001).

TEXTE DE LA CLASSE D'EMPLOIS	COMMENTAIRES ET EXPLICATIONS
<p>Nature du travail</p> <p>Le rôle principal et habituel de la personne salariée de cette classe d'emplois consiste à interpréter à l'intention d'élèves sourds ou malentendants le message des personnes avec qui l'élève doit communiquer lors des cours et des autres activités reliées à la vie éducative.</p>	<p>L'interprétation se fait dans les deux sens : le message des entendants et le message de l'élève. La tâche de l'interprète ne se limite pas à l'interprétation du français oral. L'atmosphère de la classe fait partie, entre autres, des informations transmises par l'interprète.</p> <p>Afin de répondre aux exigences de l'emploi et d'offrir un service professionnel, l'interprète qui travaille auprès d'un enfant intégré doit être <u>présent</u> aux cours et aux activités reliées à la vie éducative.</p> <p>L'interprète a un impact non seulement sur l'accès à l'éducation, mais également sur le développement des compétences communicationnelles et sociales de l'élève. Notons que le langage est en développement chez l'enfant et que le travail de l'interprète s'inscrit dans une collaboration avec les autres intervenants qui entourent l'enfant.</p> <p><i>L'interprète établit la communication entre deux ou plusieurs personnes. Ce rôle n'est pas seulement technique, car pour communiquer, il faut entrer en relation et être en interaction. L'interprète joue un rôle dans l'apprentissage des règles d'interaction qui régissent la société.</i></p>
<p>Attributions caractéristiques</p> <p>La personne salariée de cette classe d'emplois interprète simultanément et intégralement le message des enseignantes et enseignants et celui de toute autre personne, dans le cadre des cours et des autres activités reliées à la vie éducative des élèves sourds ou malentendants en se servant de différents modes de communication. Elle interprète aussi, simultanément</p>	<p><i>Il peut être difficile d'identifier le mode de communication qui convient le mieux à un élève. Souvent, l'élève ayant un reste auditif lui permettant de discriminer la voix profite davantage d'une interprétation pidgin/français qui suit de près les stimuli sonores que l'enfant perçoit.</i></p> <p><i>Chaque mode d'interprétation comporte des particularités. À moins de recevoir la formation adéquate, un interprète LSQ/français n'est pas forcément habilité à interpréter oralement.</i></p> <p>De plus, un interprète qui utilise le LPC (voir modes de communication, page 22) sans une connaissance suffisante des bases de l'oralisme pourrait produire des mouvements interférant avec la lecture labiale (bouger la tête, passer les mains devant</p>

et intégralement, le message de l'élève à l'intention de ces mêmes personnes.

Elle amène les élèves à entrer en communication avec leur entourage afin de faciliter leur apprentissage et leur intégration scolaire et sociale.

Voir la grille d'observation présentée à la page 24

son visage, ...). Afin que la personne sourde ou malentendante effectue un traitement cognitif lui permettant de bien saisir le message, le discours doit être naturel et les frontières de phrase bien posées, ce autant en interprétation qu'en translittération.

Le mode de communication fait habituellement l'objet de discussion lors du plan d'intervention. Nous encourageons les interprètes à manifester leur opinion et à exprimer leurs observations par rapport au mode de communication. Les objectifs visés par une modalité particulière devraient être clairs pour toute l'équipe école qui entoure l'élève vivant avec une surdité.

Un des rôles de l'interprète scolaire est d'amener l'enfant et son entourage à communiquer adéquatement en sa présence. Montrer à l'enfant à bien utiliser un service d'interprète fait partie de la tâche d'un interprète.

L'interprète est une personne clé dans le processus d'intégration scolaire et sociale de l'élève sourd. À ce titre, l'énoncé de principe de l'Office des personnes handicapées du Québec l'amène à travailler dans le sens d'une intégration «sans privilège, ni discrimination».

L'interprète doit saisir toutes les occasions pour amener l'élève à entrer en communication avec son entourage. Il y parvient en prenant soin de ne pas répondre à des questions auxquelles les autres (professeur et élèves) pourraient répondre (ex. : précisions sur un devoir, etc.). De même, il évite de répondre aux questions de l'entourage au sujet de l'élève sourd et amène les autres à s'adresser directement à lui. En assistant l'élève à aller vers les autres, il favorise l'autonomie et évite la surprotection.

Sur le plan de l'intégration scolaire, l'interprète peut assister le professeur en mettant en lumière les difficultés de communication que représentent certaines pratiques pédagogiques (ex. : les dictées peuvent être remplacées par des tests à choix multiples, des exercices d'appariement, des tests de closure; la lecture en groupe doit être coordonnée avec le processus d'interprétation : on fait un temps d'arrêt pour permettre à la classe de regarder l'image; on fournit à l'élève sourd un double du livre sur lequel l'interprète peut pointer, etc.).

Sur le plan des apprentissages, l'assistance que l'interprète peut apporter concerne surtout le développement des compétences communicatives. Particulièrement la compétence 4 du

<p>Dans le cas où l'élève, en plus de sa surdité, présente des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, elle peut être appelée à fournir à ce dernier une assistance appropriée.</p>	<p><i>programme de français, Communiquer oralement. L'interprète joue également un rôle dans le développement langagier de l'élève, il est un modèle linguistique. Éventuellement, il aide l'élève à faire des liens entre le français et la LSQ.</i></p> <p><i>Un élève sourd qui présente des difficultés d'adaptation et d'apprentissage recevra l'assistance de son interprète pour tout ce qui touche les interactions et la communication interpersonnelle en général.</i></p> <p>Comme l'interprète est généralement la source la plus importante d'input langagier en signes pour l'enfant sourd intégré, il devient un double modèle linguistique. Certaines habiletés dans l'intervention langagière peuvent être développées par les interprètes; le document Faire ses classes au primaire en présente quelques-unes à la page 5.</p> <p><i>L'interprète peut amener l'élève à adopter des comportements de communication appropriés en les expliquant et en donnant ses propres interactions comme exemple. L'interprète peut être appelé à faire des observations précises sur le profil communicatif de l'élève. Il peut utiliser une grille d'observation et identifier les besoins de l'élève quant au développement de ses compétences communicatives.</i></p> <p>Nous suggérons aux interprètes d'utiliser la grille d'observation des compétences communicatives de la page 24 du présent document. Cette grille, tirée de Faire ses classes au primaire ou le défi de l'interprétation français/LSQ au primaire (p. 13) donne aux utilisateurs une idée claire des limites du champ d'expertise de l'interprète.</p> <p>L'interprète possédant d'autres diplômes peut intervenir selon ses compétences auprès d'un élève pour lequel il interprète. Il devrait cependant le faire dans un moment particulier et à un autre titre que celui d'interprète. N'étant pas un enseignant, l'interprète n'effectuera pas les tâches de l'enseignant et ne fera pas de discipline ou de surveillance. En effet, si l'interprète se substitue aux enseignants, il ne sera pas disponible pour donner un service de qualité en tant qu'interprète.</p>
<p>Elle peut être appelée à participer à différentes rencontres afin de convenir des</p>	<p><i>Le travail terminologique est une part importante de la préparation de l'interprète. Pour tous les signes techniques, l'interprète cherche à utiliser ceux qui sont le plus largement</i></p>

<p>signes à utiliser pour des notions qui n'ont pas encore été interprétées.</p>	<p><i>répandus.</i></p>
<p>Elle peut aussi être amenée à participer aux rencontres visant à élaborer un plan d'intervention afin de transmettre ses observations quant au comportement, aux difficultés d'adaptation et aux difficultés d'apprentissage d'une ou d'un élève et applique les mesures retenues dans les limites de sa fonction.</p>	<p><i>L'interprète devrait chercher le plus possible à prendre part aux rencontres visant l'élaboration du plan d'intervention. Dans ces cas, à titre de participant, il ne doit pas avoir pour fonction d'interpréter (au besoin, on demandera la présence d'un autre interprète). L'interprète peut transmettre ses observations quant aux comportements de communication (capacité de prendre ou de céder la parole, capacité de reprendre son message, capacité de demander aux autres de se reprendre, capacité d'exprimer adéquatement ses besoins en termes de communication, capacité à utiliser adéquatement le contact visuel, etc.). Il collabore avec les autres intervenants et applique les mesures du plan d'intervention pour ce qui touche l'interprétation.</i></p> <p>La concertation entre l'interprète et les autres intervenants (orthopédagogue, orthophoniste, enseignant,...) ne se limite pas à la rencontre lors du plan d'intervention. Afin que les objectifs de ce dernier puissent être atteints, l'interprète rencontre régulièrement les autres membres de l'équipe d'intervenants. Au primaire, le titulaire de l'élève est l'intervenant privilégié.</p>
<p>Elle peut être appelée à initier des interprètes moins expérimentés, de même qu'à coordonner le travail de personnel de soutien dans les tâches accomplies par celui-ci relativement à la réalisation de programmes ou d'opérations techniques dont elle est responsable.</p>	<p>Dans certaines commissions scolaires, des interprètes en poste dont l'élève s'absente pour des raisons diverses, ont déjà contribué au développement de programmes de formation ou encore ont mis sur pied des formations pour leurs pairs. Cela contribue à hausser le niveau de performance des interprètes de la commission scolaire. Ce n'est qu'un exemple des possibles réalisations qu'un interprète peut faire dans le cadre de son travail.</p>
<p>Au besoin, elle accomplit toute autre tâche connexe.</p>	<p>Les tâches connexes à la fonction d'interprète sont multiples : préparation, visionner les documents audiovisuels présentés en classe, faire des recherches terminologiques et organiser des rencontres à cet effet, constituer des répertoires de signes usuels dans l'un des domaines d'interprétation (en prévision d'interprètes remplaçants, par exemple). Préparer des séances de sensibilisation à l'interprétation (ex. : en début d'année, organiser une rencontre avec les professeurs pour présenter l'interprète, son rôle, sa façon de fonctionner). Concevoir des documents de suivi des séances d'interprétation (observation de la communication, objectifs de l'interprète, consignation des mesures prises pour améliorer le contexte d'interprétation, etc.). Participer à des</p>

	<p>rencontres avec le professeur ou l'élève sourd. <i>Participer/organiser des rencontres entre interprètes de la même commission scolaire (...)</i></p> <p>Les heures de rencontre avec les autres membres de l'équipe école (enseignant, orthopédagogue, orthophoniste) constituent, comme nous l'avons mentionné plus haut, une partie importante de la tâche d'un interprète. De plus, afin d'offrir un service de qualité, il faut s'assurer que l'interprète bénéficie d'une formation continue.</p>
--	--

TEXTE DE LA CLASSE D'EMPLOI	EXPLICATIONS – COMMENTAIRES
<p>Qualifications requises</p> <p><u>Scolarité et expérience</u></p> <p>Être titulaire d'un diplôme d'études collégiales dans une technique appropriée à la classe d'emplois ou être titulaire d'un diplôme ou d'une attestation d'études dont l'équivalence est reconnue par l'autorité compétente et avoir au moins deux années d'expérience en interprétariat.</p>	<p>Avant que ne soit établie la présente classe d'emploi, les interprètes étaient généralement intégrés dans la classe en tant que technicien en éducation spécialisée. Certaines commissions scolaires persistent à classer les interprètes dans les mauvaises catégories, ne connaissant pas la nouvelle classe d'emploi. Il est recommandé d'attribuer la classe appropriée aux employés qui effectuent une tâche d'interprétation.</p> <p>Les personnes embauchées par la commission scolaire devraient détenir les connaissances minimales nécessaires pour effectuer ce travail qui n'est pas que technique. Un certificat en interprétation visuelle de l'Université du Québec à Montréal devrait constituer le diplôme d'études reconnu comme étant nécessaire aux employés de cette classe d'emplois.</p> <p>S'il advenait qu'un poste de technicien-interprète ou technicienne-interprète s'offre sans qu'une personne qualifiée ne soit disponible pour le combler, les candidats retenus devraient minimalement posséder un niveau 5 de compétence en LSQ et s'engager à faire une demande d'admission au Certificat en interprétation visuelle de l'UQAM.</p>

Autres exigences

Selon le cas, connaître un ou les modes de communication appropriés. Il en existe plusieurs.

Il est cependant recommandé de faire le choix d'un mode à la fois et de s'y tenir. Le plan d'intervention est le moment adéquat pour prendre les décisions concernant le mode de communication particulier d'un enfant à l'école. Ce mode peut se transformer avec le temps vers un autre choix que celui fait au départ (par exemple, un élève peut passer de la modalité orale sans support au mode oraliste avec support signé).

Le libellé de la classe d'emplois n'explique pas clairement les modes de communication, nous en présentons une brève description en page 22. Le LPC n'est pas un mode de communication en soi. Il s'agit d'un support visuel au mode oraliste. La langue des signes se distingue des modes de communication énumérés dans le libellé en ce qu'elle est une langue naturelle et non universelle. Par exemple, la LSQ et l'ASL sont deux langues différentes. La LSQ est utilisée en milieu scolaire francophone et la langue des signes américaine en milieu anglophone.

3.3 ACTIVITÉ INTERPRÉTATIVE ET MODES DE COMMUNICATION

Le tableau suivant montre les modes de communication, gestuel et oral en lien avec les activités interprétatives que sont l'interprétation, les activités hybrides et la translittération.

MODE DE COMMUNICATION	ACTIVITÉ INTERPRÉTATIVE		
	INTERPRÉTATION	ACTIVITÉ HYBRIDE	TRANSLITTÉRATION
GESTUEL	LSQ/français ASL/anglais Langue des signes tactile	Pidgin	Français signé
ORAL			Oral sans support Oral avec support LPC Oral avec support LS ⁵

3.3.1 Interprétation

Les activités interprétatives correspondants au mode de communication gestuel comprennent l'interprétation en LSQ, en ASL et la langue signée tactile.

LSQ

La langue des signes québécoise est une langue visuo-spatiale. Elle utilise les trois dimensions spatiales (c'est à dire X, Y et Z, correspondant aux plans horizontal, vertical et latéral) et la dimension temporelle pour s'exprimer. La LSQ possède une structure grammaticale propre qui est différente de celle du français. Au Québec, elle est la langue des signes utilisée par la majorité des personnes sourdes gestuelles. La langue des signes américaine est utilisée surtout par les personnes sourdes des milieux anglophones.

Interprétation tactile

Forme d'interprétation pour les personnes vivant avec une surdi-cécité. Les signes de la LSQ sont produits dans l'espace, mais des modifications y sont apportées afin qu'ils soient mieux adaptés à la perception tactile. À titre d'exemple, certaines oralisations sont remplacées par des épellations.

3.3.2 Activité hybride

Certaines activités interprétatives sont un amalgame des signes de la LSQ (ou de l'ASL) et des mots de la langue orale. À l'oral (avec voix pour la communication totale et sans voix pour le pidgin), il s'agit de produire une structure syntaxique correspondant au français et simultanément d'articuler dans l'espace neutre⁶ les signes de la LSQ correspondants.

⁵ Langue signée.

⁶ Il s'agit de l'espace des signes situé devant la personne qui produit le discours signé.

Pidgin

Ce mode de communication utilise les signes de la LSQ, mais respecte la structure du français. Cependant, certains articles et mots-liens sont omis.

3.3.3 Translittération

On appelle translittération les divers procédés qui consistent à manipuler un message sans changer de langue tout en le rendant accessible dans un autre mode (par exemple le mode oral) ou selon d'autres paramètres, par exemple entre deux registres d'une même langue (Bélanger, 2001).

Français signé

Ce mode de communication est produit par des signes artificiellement conventionnés calqués sur la structure du français : chaque unité lexicale est transmise par un signe. Ce mode n'existe pratiquement plus dans l'ouest de la province de Québec, la majorité utilisant plutôt, soit la LSQ, soit un pidgin.

Interprétation orale sans support gestuel

Ce mode consiste en une lecture labiale qui prend en compte différentes indications visuelles : l'expression faciale, le mouvement des lèvres et les gestes naturels des bras et des mains. Certaines consonnes impossibles à distinguer visuellement (celles produites dans la partie arrière de la bouche ou de la gorge) peuvent être dessinées, soit dans les airs, soit dans la paume de la main non dominante afin d'être comprises.

Interprétation orale avec support gestuel de LPC (Langage Parlé Complété)

Il s'agit d'une des formes de support au mode oral. Elle consiste en un système visuel de représentation sur un lieu précis du visage ou du cou, représentant les syllabes des mots.

Interprétation orale avec support gestuel de signes LSQ

Ce mode respecte la structure du français et les techniques labiales d'interprétation orale tout en utilisant les signes de la LSQ dans l'espace neutre devant le signeur pour permettre de discriminer sémantiquement les mots produits oralement.

3.3.4 Situation de communication totale

Communication totale

La communication totale ne constitue pas une activité interprétative, mais une méthode d'enseignement utilisée par certains enseignants auprès d'une clientèle sourde. La communication totale consiste à utiliser la parole, les signes de la LSQ, les gestes, les mimes, les images, etc. dans le but de faire comprendre le contenu d'une matière à l'élève.

3.4 GRILLE D'OBSERVATION DES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES INTERPERSONNELLE

(Reproduit de Vercaingne-Ménard, Bélanger, Villeneuve, 2002, p.13)

(Traduit et adapté par Danielle-Claude Bélanger à partir de Seal, 1998, Best Practices in Educational Interpreting, Boston, Ally and Bacon, p.61)

Profil général des comportements de communication :

1. Avec qui l'enfant sourd entre en interaction ? Faire une liste à cocher des personnes présentes et compter le nombre d'interactions. Porter attention à l'utilisation de l'interprète pour initier la conversation avec ses pairs.
2. Établir des codes pour qualifier le mode de communication (ex. : V = voix, S = signes, G = gestes, LPC, SV = signes et voix simultanés, I = avec interprète, etc.)
3. Comment les autres communiquent-ils avec l'élève sourd? Établir un code et compter les interactions.

Date de l'observation :				
Situation observée :				
INTERACTION	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	COMMENTAIRE
1. Réalise les transitions pour se joindre et pour se retirer de la conversation avec ses pairs.				
2. Avec ses pairs, introduit un nouveau sujet de conversation.				
3. Avec ses pairs, poursuit la conversation sur le même sujet.				
4. Répond aux questions de ses pairs.				
5. Interrompt ses pairs adéquatement.				
6. Avec le professeur, introduit un nouveau sujet de conversation.				
7. Avec le professeur, poursuit la conversation sur le même sujet.				
8. Répond aux questions du professeur.				
9. Interrompt adéquatement le professeur.				
10. Exprime adéquatement ses sentiments.				
11. Demande adéquatement aux autres de reprendre le message.				
12. Cherche à se reprendre quand ses pairs ne comprennent pas.				
13. Cherche à se reprendre quand le professeur ne comprend pas.				
14. Fait appel à l'interprète quand la communication échoue.				
15. Se réfère à l'interprète quand le professeur s'adresse à la classe.				
Les points suivants sont ajoutés à la grille de Seal afin de considérer le lien élève sourd/interprète				
16. Cherche à se reprendre quand l'interprète ne comprend pas.				
17. Demande à l'interprète de reprendre quand il ne comprend pas.				
18. Évite de débiter un échange avec l'interprète pendant l'interprétation.				
19. Intervient en grand groupe par le truchement de l'interprète.				
20. À l'interprète, exprime adéquatement ses besoins de communication (mode de com., signes, etc.)				

SECTION 4

RECOMMANDATIONS

Résumé du contenu

Cette section vise à présenter des recommandations aux commissions scolaires qui embauchent des interprètes pour les élèves vivant avec une surdité de leur territoire. La première partie fait des recommandations générales qui découlent des différents aspects traités dans ce document. La page 28 apporte une recommandation spécifique portant sur les horaires de travail des interprètes en milieu scolaire.

4.1 RECOMMANDATIONS

Compte tenu de la complexité du rôle de l'interprète en milieu scolaire et de l'impact de son travail sur l'élève vivant avec une surdité (qui est en acquisition de la langue), nous recommandons, pour les interprètes qui travaillent dans le mode gestuel, que :

1.

le Certificat en interprétation visuelle de l'Université du Québec à Montréal constitue l'exigence d'embauche pour un interprète français/LSQ.

S'il est impossible de recruter un diplômé, il faut donner à l'employé choisi un temps limite pour faire sa demande d'admission et sa scolarité dans ce domaine. À ce moment, les connaissances minimales doivent être, pour la langue : un niveau 5 de LSQ et pour l'éthique et la pratique professionnelle : une évaluation d'un service régional d'interprétation⁷.

Compte tenu de la complexité du rôle de l'interprète en milieu scolaire et de l'impact de son travail sur l'élève vivant avec une surdité (qui est en acquisition de la langue), nous recommandons, pour les interprètes qui travaillent dans le mode oral, que :

2.

tant une formation technique (oral avec support LPC ou sans support) qu'une formation théorique (sur le rôle d'un interprète scolaire et sur les modèles) soient offertes aux interprètes qui n'ont pas eu de formation spécifique avant ou depuis leur embauche.

Compte tenu qu'un manque d'information sur la place particulière de l'interprète (mode gestuel ou oral) au sein de l'équipe école risque de nuire à une collaboration harmonieuse, nous recommandons que :

3.

chaque intervenant qui gravite autour de l'élève vivant avec une surdité (enseignant, orthophoniste, orthopédagogue, direction d'école,...) connaisse le rôle particulier de l'interprète dans l'équipe école et qu'un document d'information soit remis à ceux-ci dès qu'un interprète est embauché par l'école.

⁷ Les services régionaux d'interprétation évaluent leurs employés. Certains ont recours à l'évaluation de l'Association québécoise des interprètes francophones en langage visuel (AQIFLV) et d'autres à celle du Service régional d'interprétation pour l'Est du Québec (SRIEQ). Ces deux instances testent la maîtrise de la langue des signes ainsi que la connaissance de base en ce qui a trait à l'éthique de la profession.

Compte tenu qu'il est nécessaire, afin de s'assurer de la justesse et de la qualité d'une interprétation, de bien connaître les structures des deux langues ou des modes de communication en présence pour être à même d'évaluer la qualité du travail d'un interprète, nous recommandons :

4.

la mise sur pied d'un comité de sélection lors de l'embauche d'un interprète. Ce comité doit être composé de personnes ayant les compétences et les qualifications nécessaires pour l'évaluation de la justesse de l'acte d'interprétation, notamment d'un interprète ayant les acquis pour le faire.

Compte tenu que tous les interprètes, quel que soit l'activité interprétative qu'ils exercent, sont à risque de développer des troubles musculo-squelettiques, nous recommandons que :

5.

les directions d'écoles prévoient que l'équipement suivant soit disponible dans toute classe où travaille un interprète : chaise ergonomique et bureau (voir la problématique des blessures professionnelles des interprètes à la section 2.2).

Compte tenu que l'adoption d'un modèle d'interprétation adéquat en milieu scolaire est à privilégier afin que les objectifs de l'intégration scolaire soit atteints, nous recommandons que :

6.

les commissions scolaires adoptent le modèle *interprète-communicateur* comme modèle d'interprétation à l'école (voir Modèles à la section 1.2).

Compte tenu de la spécificité et de la complexité de l'interprétation en milieu scolaire ainsi que du fait que les interprètes travaillent souvent seuls dans les écoles, loin des collègues, nous recommandons que :

7.

une formation sur les différents modèles d'interprétation et sur le rôle spécifique de l'interprète en milieu scolaire soit offerte, notamment aux interprètes n'ayant pas eu de formation spécifique sur ces thèmes.

4.2 HORAIRES ADAPTÉES À LA RÉALITÉ DU TRAVAIL

Compte tenu que :

- la préparation est un des éléments fondamentaux d'une interprétation de qualité;
- les pauses sont nécessaires pour éviter les blessures professionnelles des interprètes;
- le temps de concertation entre l'interprète et les différents intervenants est indispensable pour procurer le meilleur service à l'élève vivant avec une surdité,

8.

nous proposons que les horaires hebdomadaires des interprètes scolaires soient adaptés en conséquence et suggérons les modèles suivants :

PRIMAIRE

Activité	Nombre d'heures
Présence en classe de l'enfant et de son interprète à l'école ⁸	26 h 15
Rencontre avec les intervenants de l'école	1 h
Préparation	3 h 45
Planification des différentes activités d'encadrement	1 h
Total	32 h

SECONDAIRE

Activité	Nombre d'heures
Présence en classe du jeune et de son interprète à l'école	27 h 15
Rencontre avec les intervenants de l'école	2 h
Préparation	5 h
Planification des différentes activités d'encadrement	0 h 45
Total	35 h

⁸ Incluant les pauses (15 minutes).

5 - RÉFÉRENCES

- BÉLANGER, D.C. 2003. «Quelques notes au sujet des modèles de conduite professionnelle qui ont cours en interprétation scolaire», document de travail.
- _____ 2001. «Panorama du milieu de l'interprétation : pour s'y retrouver dans les titres et les appellations», *Le Lien Bulletin de l'Association québécoise des interprètes francophones en langage visuel*, vol. 13, no 2, p. 4-10.
- _____ 2000a. «Pour une définition générale de l'interprétation», *Le Lien*, vol. 14, no 3, p. 7-9.
- _____ 2000b. «Un modèle multidimensionnel de la communication en présence d'un interprète», Actes du congrès AVLIC'98 *Au tournant du siècle : Recherches et pratique en interprétation*, Montréal : AVLIC, 88 p.
- DEBRAY, R. 2000. *L'examen psychologique de l'enfant à la période de latence*, Paris : Dunod, 123 p.
- DELISLE, A., DURAND M.-J., IMBEAU D., LARIVIÈRE C., et SANTOS B. 2004. « Suivi de deux interventions visant la réduction de la douleur musculo-squelettique chez des interprètes en langage signé » in *Actes du colloque la santé et la sécurité du travail au Québec: une collaboration multidisciplinaire : Congrès de l'ACFAS* (11-12 mai, 2004 : Montréal, Canada), Réseau de recherche en santé et en sécurité du travail du Québec / RRSSTQ, 2004, Module B
- DURAND, M.-J., DELISLE, A., IMBEAU, D. 2001. « A program to reduce occupational upper extremity symptoms in sign language interpreters. Step 1: Descriptive study » Programme and Abstract Book of the Fourth International Scientific Conference on Prevention of Work-Related Musculoskeletal Disorders (PREMUS 2001), September 30th-October 4th, 2001, Amsterdam, The Netherlands, p. 186.
- ERICKSON, M. E. 1987. «Deaf readers beyond the literal», *American Annals of the Deaf*, vol. 132, no 4, p. 291-294.
- ERIKSON, E. H. 1982. *Enfance et société*. Neuchâtel et Niestlé, Neuchâtel, Suisse : Delachaux & Niestlé , 285 p.
- FEURSTEIN, M. *et al.* 2000. «Multicomponent intervention for work-related upper extremity disorders», *Journal of Occupational Rehabilitation*, vol. 10, no 1 – p. 71-83
- FEUERSTEIN, M., FITZGERALD, T.E. 1992. « Biomechanical factors affecting upper extremity cumulative trauma disorders in sign language interpreter », *Journal of Occupational Medicine*, 34 :3 – pp. 257-264.
- MARSCHARK, M. 1993. *Psychological development of Deaf children*, New York : Oxford University Press.
- PARISOT, A.-M. et S. VILLENEUVE. 2004. «Réflexion sur la spécificité du travail de l'interprète en langue signée», *Circuit. La Revue de l'ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec* (O.T.T.I.A.Q.), no 82, hiver 2003-2004, p. 11-12.
- ROACH, A. 2002. «Donner aux jeunes sourds le pouvoir d'être autonomes», *RID Views*, vol. 19, no 3, mars 2002 (traduit de l'américain par Danielle-Claude Bélanger avec permission de l'éditeur en 2003).
- SCHEUERLE, J., GUILFORD, A.M & M. B. HABAL. 2000. « Work-related cumulative trauma disorders and interpreters for the deaf », *Applied Occupational and Environmental Hygiene*, 15:5 – pp. 429-434.

SPENCER, P. E. 1993. «Communication behaviors of infants with hearing loss and their hearing mothers », *Journal of Speech and Hearing Research*, no 36, p. 311-321.

VERCAINGNE-MÉNARD, A., D.-C. BÉLANGER et S. VILLENEUVE. 2001. «Faire ses classes au primaire ou les défis de l'interprétation LSQ/français à l'école», atelier et cahier d'accompagnement présenté dans le cadre du congrès : «Un maillon essentiel 3 : l'interprétation en milieu social ou la complexité d'une profession». Congrès international, Montréal 22 au 26 mai.