

**Université de Montréal**

**La profession d'interprète Langue des signes québécoise-français :  
Vers un profil de sortie de la formation**

**Par Frédérick Trudeau**

**Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation**

**Mémoire  
présenté comme exigence partielle à la  
Maîtrise en didactique (M.A.)**

**Août 2017**

**© Frédérick Trudeau, 2017**

## RÉSUMÉ

Le métier d'interprète Langue des signes québécoise (LSQ)-français n'est toujours pas reconnu officiellement au Québec comme une profession et aucune formation spécifique n'est exigée par les employeurs pour occuper un emploi dans ce domaine. Plusieurs recherches démontrent l'insatisfaction des utilisateurs, des employeurs et des interprètes eux-mêmes à l'égard de leurs compétences. En éducation, l'approche par compétence tente justement d'arrimer la formation à la réalité professionnelle. Le profil de sortie est le premier objet curriculaire à concevoir lorsqu'on souhaite mettre en place un programme selon cette approche. Il est constitué, entre autres, d'un ensemble d'énoncés de compétences que l'étudiant doit maîtriser au terme de son parcours d'études. Cette recherche, qualitative et appliquée, a pour objectif de constituer le profil de sortie d'une formation professionnelle en interprétation LSQ-français. Afin d'y arriver, elle procède au recueil et à la description fine des pratiques professionnelles de référence des interprètes par le biais d'entretiens collectifs auprès de trois groupes : les interprètes, les Sourds et les employeurs. Le corpus de données constitué a été traité selon une démarche inductive afin de faire émerger les activités professionnelles des interprètes et les ressources mobilisées nécessaires à leur actualisation. À partir de ces résultats, du cadre théorique et de recommandations d'experts consultés par questionnaire, cette recherche propose un profil de sortie constitué de huit grandes compétences, auxquelles sont associées un ensemble d'habiletés, de connaissances et d'attitudes. En conclusion, cette recherche propose que la conception et la mise en œuvre d'un programme conçu à partir de ce profil de sortie se fassent selon l'approche-programme. Il permettrait de répondre aux insatisfactions exprimées par les interprètes, les employeurs et les Sourds et serait un vecteur de professionnalisation pour les interprètes.

Mots clés : approche par compétence, curriculum, transposition didactique, interprétation, LSQ, profil de sortie, Sourd.

## ABSTRACT

The profession of interpreting between Quebec Sign Language (LSQ) and French has yet to be formally recognized in Quebec, and employees working in this field are not required to have any specific training. Many studies have indicated a general dissatisfaction among users, employers, and even interpreters themselves regarding the skill level within the profession. In the field of education, competency-based learning aims to make training an integral part of professional practice. When designing curriculum using a competency-based approach, the exit profile should be the first point of order. This profile includes the full list of competencies that students should have acquired during their studies. The aim of this thesis, which combines qualitative and applied research, was to establish an exit profile for professional training in LSQ-French interpretation. This was done by gathering and dissecting best practices in professional interpretation through group interviews with three groups: interpreters, Deaf people, and employers. The data was analysed using an inductive approach to identify the professional activities of interpreters and the dedicated resources that these require. Based on the results, the theoretical framework, and survey-obtained expert recommendations, this thesis proposes an exit profile consisting of eight principal competencies, associated in turn with a set of skills, knowledge, and attitudes. It ultimately suggests that a program inspired by this exit profile be designed and implemented using a program-based approach. This would address the dissatisfaction expressed by interpreters, employers, and the Deaf community and facilitate professionalization in the interpreting field.

Keywords: competency-based approach, curriculum, didactic transposition, interpreting, LSQ, exit profile, Deaf.

# TABLE DES MATIÈRES

|   |             |
|---|-------------|
| <b>RÉSUMÉ</b> .....   | <b>ii</b>   |
| <b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....   | <b>vii</b>  |
| <b>LISTE DES FIGURES</b> .....  | <b>viii</b> |
| <b>LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS</b> .....                           | <b>ix</b>   |
| <b>REMERCIEMENTS</b> .....  | <b>xi</b>   |
| <b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....  | <b>1</b>    |
| <b>PROBLÉMATIQUE</b> .....  | <b>4</b>    |
| <b>1.1 INTRODUCTION</b> .....   | <b>4</b>    |
| <b>1.2 DESCRIPTION DE LA PROFESSION D'INTERPRÈTE LSQ-FRANÇAIS</b> .....     | <b>5</b>    |
| 1.2.1 INTERPRÉTATION VISUELLE VERSUS INTERPRÉTATION LSQ-FRANÇAIS.....       | 6           |
| 1.2.2 CONTEXTES D'EXERCICE DE LA PROFESSION .....                           | 9           |
| <b>1.3 STATUT DE LA PROFESSION</b> .....                                    | <b>15</b>   |
| 1.3.1 CRITÈRES DÉFINISSANT UNE PROFESSION .....                             | 15          |
| 1.3.2 SPHÈRES DE PROFESSIONNALISATION.....                                  | 18          |
| <b>1.4 PARCOURS DE FORMATION DES INTERPRÈTES LSQ-FRANÇAIS</b> .....         | <b>20</b>   |
| 1.4.1 COURS DE LSQ.....   | 20          |
| 1.4.2 ATTESTATION D'ÉTUDES COLLÉGIALES EN COMMUNICATION ET ÉTUDES SOURDES.. | 20          |
| 1.4.3 CERTIFICAT EN INTERPRÉTATION VISUELLE .....                           | 21          |
| 1.4.4 SYNTHÈSE DU PARCOURS DE FORMATION EN INTERPRÉTATION LSQ-FRANÇAIS..... | 23          |
| <b>1.5 PRINCIPES DE BASE DE CONCEPTION D'UNE FORMATION</b> .....            | <b>24</b>   |
| 1.5.1 APPROCHE PAR OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES .....                             | 25          |
| 1.5.2 APPROCHE PAR COMPÉTENCE .....   | 26          |
| <b>1.6 QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE</b> .....                             | <b>28</b>   |
| <b>CADRE THÉORIQUE</b> .....  | <b>30</b>   |
| <b>2.1 INTRODUCTION</b> .....   | <b>30</b>   |
| <b>2.2 CONCEPT DE CURRICULUM</b> .....                                      | <b>30</b>   |
| 2.2.1 FORMES DU CURRICULUM .....  | 31          |
| 2.2.2 ÉTAPES DE CONCEPTION D'UN CURRICULUM .....                            | 35          |
| <b>2.3 PROFIL DE SORTIE</b> .....   | <b>42</b>   |

|  |            |
|--|------------|
| 2.3.1 DÉFINITIONS ET ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS .....   | 43         |
| 2.3.2 «LES» COMPÉTENCES.....   | 46         |
| <b>2.4 TRANSPOSITION DIDACTIQUE .....</b>  | <b>49</b>  |
| 2.4.1 DÉFINITION DU CONCEPT.....   | 49         |
| 2.4.2 TRANSPOSITION DIDACTIQUE À PARTIR DE PRATIQUES.....  | 51         |
| <b>2.5 VOLET EMPIRIQUE .....</b>   | <b>54</b>  |
| 2.5.1 CURRICULUMS DE FORMATION EN INTERPRÉTATION EN LANGUE DES SIGNES AU<br>CANADA .....                         | 55         |
| 2.5.2 RECHERCHES SUR LA FORMATION EN INTERPRÉTATION EN LANGUE DES SIGNES.....                                    | 74         |
| <b>2.6 BILAN ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE.....</b>  | <b>79</b>  |
| <b>MÉTHODOLOGIE .....</b>  | <b>83</b>  |
| <b>3.1 INTRODUCTION .....</b>  | <b>83</b>  |
| <b>3.2 DESCRIPTION GÉNÉRALE DU TYPE DE RECHERCHE .....</b>   | <b>83</b>  |
| <b>3.3 MÉTHODE DE CUEILLETTE DE DONNÉES.....</b>   | <b>86</b>  |
| 3.3.1 DESCRIPTION DES OUTILS.....  | 86         |
| 3.3.2 CONSTITUTION DES GROUPES ET DESCRIPTION DES PARTICIPANTS.....  | 88         |
| <b>3.4 DÉROULEMENT DES GROUPES DE DISCUSSION.....</b>  | <b>92</b>  |
| 3.4.1 QUESTIONS DE L'ENTRETIEN COLLECTIF.....  | 92         |
| 3.4.2 GUIDE D'ENTRETIEN ET ORGANISATION LOGISTIQUE .....   | 94         |
| <b>3.5 CONSTITUTION DU PROFIL DE SORTIE .....</b>  | <b>97</b>  |
| 3.5.1 TRAITEMENT DES DONNÉES.....  | 97         |
| 3.5.2 RÉDACTION DES COMPÉTENCES ET DES RESSOURCES MOBILISÉES .....   | 100        |
| 3.5.3 RECUEIL DES COMMENTAIRES SUITE À LA PREMIÈRE ÉBAUCHE DES COMPÉTENCES ET<br>DES RESSOURCES MOBILISÉES ..... | 101        |
| <b>3.6 SYNTHÈSE DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE .....</b>  | <b>102</b> |
| <b>RÉSULTATS .....</b>   | <b>104</b> |
| <b>4.1 INTRODUCTION .....</b>  | <b>104</b> |
| <b>4.2 ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES DES INTERPRÈTES ET COMPOSANTES.....</b>  | <b>104</b> |
| 4.2.1 CONSTITUTION DE LA LISTE DES ACTIVITÉS.....  | 104        |
| 4.2.2 DÉTERMINATION DES ACTIONS CONSTITUTIVES DES ACTIVITÉS.....   | 107        |
| 4.2.3 DÉTERMINATION DES ATTITUDES REQUISES.....  | 108        |
| 4.2.4 DÉTERMINATION DES CONNAISSANCES REQUISES.....  | 109        |
| <b>4.3 INTÉGRATION DES RÉSULTATS .....</b>   | <b>110</b> |

|   |            |
|---|------------|
| 4.3.1 INTERPRÉTATION DE MESSAGES LSQ-FRANÇAIS.....  | 110        |
| 4.3.2 PRÉPARATION À UNE AFFECTATION EN INTERPRÉTATION.....                                    | 112        |
| 4.3.3 PRISE DE DÉCISION ÉTHIQUE .....   | 115        |
| 4.3.4 INFORMATION ET SENSIBILISATION .....  | 118        |
| 4.3.5 PERFECTIONNEMENT.....   | 121        |
| 4.3.6 TRAVAIL EN ÉQUIPE.....  | 124        |
| 4.3.7 ADMINISTRATION EN INTERPRÉTATION .....  | 127        |
| 4.3.8 DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL PROFESSIONNEL.....  | 128        |
| 4.3.9 SYNTHÈSE DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES .....   | 129        |
| <b>4.4 CONSTITUTION DU PROFIL DE SORTIE .....</b>   | <b>130</b> |
| 4.4.1 DONNÉES RECUEILLIES AUPRÈS DES EXPERTS.....   | 131        |
| 4.4.2 PRÉSENTATION DU PROFIL DE SORTIE .....  | 132        |
| 4.4.3. PROFIL DE SORTIE DU PROGRAMME DE FORMATION EN INTERPRÉTATION LSQ-<br>FRANÇAIS .....    | 135        |
| <b>4.5 BILAN DES RÉSULTATS .....</b>  | <b>141</b> |
| <b>DISCUSSION .....</b>   | <b>142</b> |
| <b>5.1 INTRODUCTION .....</b>   | <b>142</b> |
| <b>5.2 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS AVEC LE CADRE THÉORIQUE.....</b>                                | <b>142</b> |
| 5.2.1 FINALITÉS ÉDUCATIVES DU PROFIL DE SORTIE ET VOLET CONCEPTUEL DU CADRE<br>THÉORIQUE..... | 144        |
| 5.2.2 BUTS DU PROFIL DE SORTIE ET VOLET CONCEPTUEL DU CADRE THÉORIQUE .....                   | 146        |
| 5.2.3 PROFIL DE SORTIE ET VOLET EMPIRIQUE DU CADRE THÉORIQUE .....                            | 147        |
| <b>5.3 ÉTAPES SUBSÉQUENTES DU CURRICULUM À PARTIR DU PROFIL DE SORTIE .....</b>               | <b>150</b> |
| 5.3.1 DESIGN DU CURRICULUM À PARTIR DU PROFIL DE SORTIE.....                                  | 150        |
| 5.3.2 IMPLANTATION DU CURRICULUM À PARTIR DU PROFIL DE SORTIE.....                            | 154        |
| <b>5.4 CONTRIBUTION ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....</b>                                       | <b>155</b> |
| <b>5.5 CONCLUSION .....</b>   | <b>158</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>  | <b>159</b> |
| <b>ANNEXES.....</b>   | <b>166</b> |

## LISTE DES TABLEAUX

|   |     |
|---|-----|
| Tableau 1 : Liens entre finalités, buts et objectifs dans l’approche par compétence.....  | 40  |
| Tableau 2 : Structure des curriculums de formation en interprétation en langue des signes au Canada.....                                    | 57  |
| Tableau 3 : Comparaison des contenus des programmes préparatoires aux études en interprétation en langue des signes.....                    | 60  |
| Tableau 4 : Comparaison des contenus des programmes en interprétation en langue des signes .....  | 64  |
| Tableau 5 : Catégorisation des activités professionnelles pour chaque groupe de discussion et catégorisation adoptée dans la recherche..... | 106 |
| Tableau 6 : Habiletés, domaines de connaissances et attitudes qui permettent l’actualisation des compétences.....                           | 138 |
| Tableau 7 : Synthèse du travail effectué dans la recherche avec le volet conceptuel du cadre théorique .....                                | 143 |

## **LISTE DES FIGURES**

|  |     |
|--|-----|
| Figure 1 : La compétence effective.....  | 37  |
| Figure 2 : Les compétences du programme de formation professionnelle en interprétation LSQ-<br>français..... | 137 |

## **LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS**

AEC : Attestation d'études collégiales

AQIFLV : Association québécoise des interprètes francophones en langage visuel

AQILS : Association québécoise des interprètes en langues des signes

ASL : American Sign Language

AST : Analyse de situation de travail

AVLIC : Association of Visual Language Interpreters of Canada

CCSI : Centre collégial de soutien à l'intégration

CIV : Certificat en interprétation visuelle

CVM : Cégep du Vieux Montréal

DEC : Diplôme d'études collégiales

IRD : Institut Raymond-Dewar

LS : Langue signée

LSQ : Langue des signes québécoise

NSCC : Nova Scotia Community College

OPHQ : Office des personnes handicapées du Québec

OPQ : Office des professions du Québec

OTTIAQ : Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec

SIFAS : Service d'interprétation à la formation aux adultes Sourds

SIVET : Service d'interprétation visuelle et tactile

SRI : Service régional d'interprétation

SRV : Service de relais vidéo

UQAM : Université du Québec à Montréal

*À mon père,  
sûrement en train de faire  
au ciel ce qu'il faisait souvent  
sur terre : raconter aux autres  
à quel point il était fier de moi.*

## REMERCIEMENTS

Cinq ans après avoir commencé à entreprendre ce projet de mémoire de maîtrise, j'en suis finalement rendu à en faire le dépôt final. «*Destination is overrated*» dit-on en anglais, c'est le chemin parcouru qui compte. Et quel chemin ! Voici quelques lignes pour souligner l'apport et le soutien de plusieurs personnes envers qui je serai toujours reconnaissant.

Premièrement, un grand merci à Daniel Daigle, mon directeur de recherche. Trouver la personne idéale dans un domaine aussi particulier que celui de l'enseignement de l'interprétation en langue des signes était un énorme défi en soi. Je le connaissais à peine avant de le solliciter pour cette direction, mais l'impression qu'il m'avait laissée lorsque j'ai eu l'honneur d'interpréter sa soutenance de thèse il y a plus de dix ans ne m'avait pas trompé. Dans son travail d'accompagnement, il possédait cet équilibre dont j'avais besoin : il savait pointer vers la direction que je devais prendre tout en me faisant confiance quant au chemin à prendre. Il mettait en place les garde-fous nécessaires pour une recherche neutre et objective dans un domaine où je suis impliqué depuis plus de vingt ans.

Merci à Rachel Berthiaume d'avoir assuré la co-direction de cette recherche. Dès que j'avais besoin de références, de ressources ou de réponses à des questions de dernière minute, Rachel était toujours présente pour me les fournir généreusement. Sa thèse de doctorat me sert encore de référence lorsque je ne sais plus trop comment entreprendre la rédaction d'une section de travail. Merci également à Ahlem Ammar et Sophie René de Cotret, membres du jury, pour leurs commentaires constructifs et leur ouverture d'esprit face à un domaine qui leur est étranger.

Un très grand merci à toutes les personnes qui ont contribué à rendre ce mémoire possible. En tout, c'est plus d'une trentaine de personnes qui ont donné bénévolement plusieurs heures de leur temps. Je pense naturellement aux participants des groupes de discussion : interprètes, Sourds et employeurs. Il y a également les gens qui m'ont assisté à la réalisation de ces groupes, les experts consultés à l'étape de la validation, ainsi que ceux qui se sont occupés de l'accord inter-juge et de la validation de la traduction du corpus de données de la LSQ vers le français. Finalement, je remercie les responsables des programmes canadiens en interprétation qui prenaient le temps de répondre à mes courriels ou de discuter au téléphone avec moi à l'étape de l'analyse des

programmes. Il m'est impossible de nommer ces personnes ici ; c'est pourquoi ma gratitude envers eux n'en est encore que plus grande.

Deux personnes ont eu une influence déterminante dans cette réflexion que j'ai entreprise sur l'enseignement de l'interprétation, soit Émilie Boulet-Levesque et Alain Turpin. Ces deux amis Sourds ont constamment cru en moi et m'ont placé sur le chemin que j'allais entreprendre en me confiant des mandats qui me poussaient constamment à me dépasser.

Merci à la communauté sourde, y compris celle des interprètes. Bien que j'y baigne depuis que je suis tout petit, c'est assez tardivement que j'ai pris conscience de toute sa beauté et sa valeur ; un peu comme on prend conscience de tout l'amour qu'on a pour ses parents lorsqu'on quitte le foyer familial. C'est animé d'un réel désir d'épanouissement de cette communauté que j'ai aussi entrepris cette recherche. Une communauté sourde forte est essentielle pour la pérennité de la profession d'interprète LSQ-français.

Un merci, mais surtout un «je t'aime» à ma conjointe Alexandra, qui m'a toujours soutenue dans mes choix de carrière et d'études, même si cela impliquait qu'elle devait assumer une part supplémentaire dans la gestion de la PME à laquelle s'apparente parfois la vie de famille. Merci à Alex-Antoine qui, comme sa mère, me rappelle que la vie n'est pas faite que de lignes droites parallèles et perpendiculaires. Et merci à Ian-Olivier, apparu quelque part entre le chapitre 3 et 4, de m'avoir ramené à l'essentiel à un moment où j'en avais bien besoin.

Finalement, un grand merci aux deux personnes qui en ont le plus fait pour me rendre où je suis maintenant, soit mon père Réal et ma mère Nicole. Sans toi papa, je n'aurais jamais pu devenir interprète puisque si je maîtrise aussi bien la LSQ, c'est grâce à toi. Je pense à toi tous les jours et te me manques. Et sans toi maman, je ne me serais jamais rendu aux études à la maîtrise. C'est grâce à ta passion des livres et à ton enseignement de la lecture dès le préscolaire que j'en suis arrivé à un tel accomplissement dans ma vie. Je t'aime.

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le travail rémunéré d'interprétation entre la Langue des signes québécoise (LSQ) et le français se pratique au Québec depuis le début des années 1980. Dès le départ, les premiers interprètes LSQ-français ont cherché à mettre en place des structures qui allaient permettre leur professionnalisation et obtenir une reconnaissance professionnelle du travail qu'ils effectuent. Parmi ces moyens, on retrouve la mise en place du programme de Certificat en interprétation visuelle, offert à l'Université du Québec à Montréal. Toutefois, plus de vingt-cinq ans plus tard, cette formation n'est toujours pas reconnue et exigée par les employeurs comme critère d'embauche pour les interprètes LSQ-français au Québec. Plusieurs rapports de recherche font état du fait que la formation est incomplète et ne satisfait pas les utilisateurs, les interprètes et les employeurs en interprétation (Office des personnes handicapées du Québec, 2010 ; Parisot et Villeneuve, 2013 ; Gendron, 2014). C'est à partir de ces constats que nous avons entamé la réflexion sur ce qu'il fallait pour mettre en place un programme de formation en interprétation LSQ-français qui soit satisfaisant pour toutes les parties impliquées, soit les utilisateurs sourds et entendants, les interprètes et les employeurs.

Le premier chapitre de ce mémoire de maîtrise présente de manière plus détaillée la problématique qui nous a amené à nous pencher sur la façon de concevoir un programme de formation en interprétation LSQ-français. Nous commençons ce chapitre par une description de la profession d'interprète LSQ-français en l'abordant sous l'angle des différents contextes de pratique et en énumérant plusieurs compétences nécessaires pour l'exercer adéquatement. Ensuite, puisqu'il est question de reconnaissance professionnelle, nous examinons les critères qui définissent une profession et les sphères de la professionnalisation des métiers de Wittorski (2005a). Nous présentons le parcours de formation actuellement offert au Québec pour exercer le travail d'interprète ainsi que les approches qui ont servi à la conception des différents programmes de ce parcours.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique qui a servi à cette recherche. Puisqu'il est ici question du parcours de formation des interprètes, nous présentons premièrement le concept de curriculum ainsi que les grandes étapes pour en concevoir un. Nous verrons qu'une des premières étapes consiste à définir l'approche de conception du curriculum. Dans cette

recherche, nous adoptons l'approche par compétence puisque celle-ci cherche à arrimer les curriculums de formation à la réalité professionnelle. Selon cette approche, la conception d'un programme de formation commence par la définition du profil de sortie du finissant afin d'élaborer un programme conséquent. Cet objet est essentiellement composé d'un ensemble de compétences que l'étudiant doit maîtriser au terme de son parcours. Comme il s'agit de transposer dans le profil de sortie les pratiques professionnelles de référence en interprétation LSQ-français, nous abordons ensuite le concept de transposition didactique à partir de pratiques tel qu'élaboré par Perrenoud (2000, 2001, 2003). Cet auteur définit la compétence comme la maîtrise globale d'une situation professionnelle, ou une activité, dans laquelle le praticien mobilise des ressources en interaction, soit des habiletés, des connaissances et des attitudes.

La deuxième partie du cadre théorique de cette recherche consiste en une analyse de l'offre de formation en interprétation en langue des signes dans le reste du Canada ainsi qu'une revue de la littérature scientifique québécoise sur la formation en interprétation LSQ-français. Nous constaterons que plusieurs contenus de formation offerts dans le reste du Canada sont absents de la formation québécoise et que les études faites à ce sujet n'ont jamais consulté les employeurs et les principaux utilisateurs de ces services, soit les Sourds.

Notre objectif de recherche consiste donc à établir le profil de sortie d'un programme professionnel en interprétation LSQ-français. Afin d'y parvenir, le troisième chapitre présente la méthodologie adoptée pour y arriver. Pour établir la liste des activités professionnelles et leurs composantes sur le plan des habiletés, des attitudes et des connaissances, trois groupes ont été consultés, soit les interprètes, les Sourds et les employeurs par le biais d'entretiens collectifs. Suite au traitement des données, une consultation par questionnaire auprès d'un expert en interprétation et d'un expert en conception de curriculum a été effectuée afin de guider le travail de rédaction du profil de sortie et de ses compétences.

Le quatrième chapitre présente de manière détaillée les résultats de notre collecte de données auprès des trois groupes mentionnés précédemment. Cette recherche propose huit grandes activités professionnelles, constituées d'un ensemble d'actions, d'attitudes et de connaissances requises à leur actualisation. Ce chapitre se termine par la proposition d'un profil de sortie

constitué de huit compétences, dont les règles de rédaction ont été adoptées en fonction du cadre théorique et des données recueillies à l'étape de la consultation des experts.

Finalement, au dernier chapitre, nous présentons une discussion des résultats obtenus à cette recherche en fonction du cadre théorique et des données empiriques présentées au deuxième chapitre. Nous discutons des retombées qui devraient résulter de l'adoption d'un tel profil de sortie dans le design et l'implantation d'un programme de formation professionnelle en interprétation LSQ-français.

Le profil de sortie présenté dans ce mémoire de maîtrise permettrait à des concepteurs de programme de mettre en place une formation professionnelle en interprétation LSQ-français qui satisferait les besoins des interprètes dans leur processus de professionnalisation, qui aiderait les employeurs à avoir accès à une main-d'œuvre qualifiée et qui permettrait aux utilisateurs, dont les Sourds, d'être desservis avec compétence et professionnalisme.

# PROBLÉMATIQUE

## 1.1 INTRODUCTION

Au Québec, il n'existe toujours pas de formation officielle en interprétation en langue des signes québécoise (LSQ)-français reconnue par les employeurs qui gèrent les services d'interprétation (Parisot, Villeneuve, Daigle, & Missud, 2008). C'est pourquoi le comité de travail sur les services d'interprétation à l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) a demandé en 2008 au Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) de produire un rapport sur l'état de la situation des besoins de formation des interprètes visuels auprès de la clientèle sourde et malentendante, avec l'objectif de «réfléchir à la situation actuelle de l'interprétation visuelle et à la mise en place d'un programme de formation» (Parisot et al., 2008, p. 4). Un recensement a donc été effectué auprès de 263 personnes qui exercent la profession d'interprète visuel partout au Québec. Selon ce rapport, 180 des 263 personnes recensées maîtrisent la LSQ et le français et sont en mesure d'offrir des services d'interprétation entre les deux langues que sont la LSQ et le français (la section 1.2.1 présente la différence entre l'interprétation visuelle et l'interprétation LSQ-français). À partir de ce recensement, il a été possible d'établir le portrait démographique et le profil d'emploi de ce groupe. Une grande partie de ce recensement tentait d'établir, à partir des besoins formulés par les répondants, quels devraient être les contenus et la structure d'un programme de formation initiale en interprétation. Les interprètes étaient également appelés à se prononcer sur la formation continue et sur l'évaluation professionnelle pour exercer leur travail.

Suite à cette étude, le rapport proposait quelques recommandations quant à la formation des interprètes. Parmi celles-ci, on retrouve l'établissement d'une formation universitaire de trois ans menant à l'obtention d'un baccalauréat et l'exigence de celui-ci à l'embauche par les employeurs d'interprètes visuels. Toutefois, après le dépôt de ce rapport, aucune décision formelle n'a été prise par les différentes instances gouvernementales quant à la mise en place d'un programme de formation en interprétation pour les personnes sourdes et malentendantes.

En 2011, l'OPHQ demande au Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd de l'UQAM de faire l'analyse des besoins des personnes sourdes ou malentendantes qui nécessitent des services d'interprétation en regard des services actuellement offerts. Les résultats de cette

étude ont été consignés dans le rapport intitulé «Les besoins et les services en interprétation visuelle : Perception des utilisateurs, des interprètes et des employeurs» (Parisot & Villeneuve, 2013). Les auteurs en arrivent à la conclusion que l'offre de service actuelle en interprétation ne suffit pas à répondre complètement aux besoins des utilisateurs et que les trois groupes consultés sont généralement insatisfaits de la situation actuelle quant aux compétences et aux connaissances des interprètes qui travaillent dans le domaine. Une des recommandations du rapport est d'établir un état de la situation sur les compétences attendues des interprètes visuels québécois étant donné la variété et le nombre important de compétences exigées pour les interprètes, en plus du fait que les employeurs mentionnent qu'il leur est difficile d'embaucher et retenir ces travailleurs. C'est pourquoi nous proposons de faire un mémoire en lien avec l'enseignement de l'interprétation, afin de proposer des pistes de réflexion quant au développement des compétences des interprètes.

Dans ce chapitre, nous explorons ce qu'est la profession d'interprète LSQ-français. En brossant le portrait de la clientèle desservie et les différents domaines d'exercice de la profession, nous faisons ressortir les différentes compétences que doivent maîtriser les interprètes afin de rendre un service de qualité et ainsi faire participer de façon adéquate les personnes sourdes et malentendantes à la vie sociale. Nous faisons également ressortir le contraste actuel entre les exigences de la profession et les critères d'embauche des employeurs. Afin de mieux comprendre où se situe l'interprétation LSQ-français par rapport aux autres professions, nous abordons la question de son statut au Québec ainsi que le parcours de formation que doivent poursuivre ceux qui désirent exercer cette profession. Nous terminons ce chapitre par certaines observations au sujet des principes de base de conception des programmes de formation au Québec et proposons notre question générale de recherche.

## **1.2 DESCRIPTION DE LA PROFESSION D'INTERPRÈTE LSQ-FRANÇAIS**

L'activité centrale de la profession d'interprète LSQ-français consiste à établir la communication entre les personnes sourdes ou malentendantes qui s'expriment en LSQ et les personnes entendant francophones en rendant accessibles les communications émises par les parties. Dans cette section, nous établissons la différence entre les termes «interprètes visuels» et «interprètes LSQ-français». De plus, nous nous attardons à définir certaines caractéristiques de la

clientèle qui requiert la présence d'un tel interprète. Nous concluons cette section en définissant les contextes d'exercice de la profession.

### **1.2.1 INTERPRÉTATION VISUELLE VERSUS INTERPRÉTATION LSQ-FRANÇAIS**

Selon Parisot et al. (2008), on regroupe sous le terme «interprète visuel» les personnes dont le travail consiste à établir la communication entre les personnes sourdes ou malentendantes et les personnes entendantes. Toutefois, définir les personnes sourdes ou malentendantes comme un bloc homogène est très réducteur. Le seul point commun qu'elles ont est de présenter une déficience auditive. Cependant, ce ne sont pas toutes les personnes ayant une déficience auditive qui ont besoin d'un interprète visuel. Selon l'Office des personnes handicapées du Québec (2012) on estime environ à 200 000 le nombre de personnes ayant une incapacité liée à l'audition au Québec. De ce nombre, 59% ont 65 ans et plus. C'est pourquoi on en arrive à des chiffres aussi spectaculaires, surtout avec le vieillissement de la population. La plupart des personnes qui présentent une surdité légère acquise tardivement à l'âge adulte n'ont généralement pas recours aux services d'interprètes visuels pour diverses situations de communication, car elles réussissent à se débrouiller avec les différents systèmes d'aide à l'audition, en plus d'avoir complété leur développement langagier en maîtrisant solidement leur langue maternelle. Ce n'est cependant pas le cas de toutes les personnes sourdes ou malentendantes. Pour plusieurs d'entre elles, certaines situations de communication en présence de personnes entendantes représentent un tel défi qu'elles ne peuvent y participer pleinement, et parfois même aucunement, sans la présence d'un interprète visuel. Ces personnes se retrouvent ainsi continuellement en situation de handicap, surtout dans une société fortement axée sur la communication. Si certaines d'entre elles font appel aux services d'interprètes visuels uniquement lors de situations spécifiques présentant des défis communicationnels complexes, d'autres en requièrent dans plusieurs situations de communication.

Toujours selon Parisot et al. (2008), on retrouve deux grandes composantes à l'interprétation visuelle : l'interprétation LSQ-français et la translittération. Attardons-nous premièrement à cette dernière. Les personnes sourdes ou malentendantes qui demandent un service de translittération sont des personnes qui utilisent la langue française dans leurs communications avec les personnes entendantes. Toutefois, étant donné que ces personnes présentent une déficience

auditive qui les empêche d'avoir accès aux messages exprimés en français oral par les personnes entendantes, elles doivent reconstituer le message produit par l'émetteur en «lisant sur ses lèvres», c'est-à-dire par la lecture labiale. Ces personnes sourdes ou malentendantes se définissent comme «oralistes». Une personne sourde ou malentendante oraliste est une personne qui a appris la parole, souvent en fonction de ses restes auditifs. Ainsi, dans plusieurs contextes où la personne sourde ou malentendante oraliste n'a pas la possibilité d'avoir le locuteur entendant face à soi de façon stable et continue, celle-ci peut faire appel à un interprète visuel afin qu'il fasse un travail de translittération. Le translittérateur est toujours face à la personne sourde ou malentendante et doit reproduire avec ses lèvres le discours de la personne entendante, sans la voix et sans signes, tout en faisant quelques interventions sur le message afin de rendre optimale la lecture labiale (Napier, McKee, & Goswell, 2006).

L'interprétation LSQ-français est l'autre composante de l'interprétation visuelle. Ce service est offert aux personnes sourdes qui s'expriment en langue des signes québécoise (LSQ). Selon Lachance (2007), la LSQ est la langue utilisée par la communauté sourde qui ont été pris en charge par les francophones. Cette communauté se perçoit davantage comme une minorité culturelle avec une histoire, une culture et des institutions qui lui sont propres. C'est pourquoi les personnes sourdes qui s'expriment en LSQ écrivent «Sourds» avec un «S» majuscule afin de démontrer qu'ils se définissent principalement comme une minorité culturelle et non comme un groupe qui présente une déficience pour lesquels des mesures d'adaptation et de réadaptation doivent être mises en place. Comme le font remarquer Dubuisson et Nadeau (1993), «la LSQ est une langue à part entière, avec une phonologie, une morphologie et une syntaxe qui lui sont propres». Cette communauté tente depuis plusieurs années et par divers moyens que les différents paliers de gouvernement accordent une reconnaissance officielle à la LSQ. Par exemple, certains pays comme le Portugal et la Finlande accordent un statut à leur langue signée nationale dans leur constitution. D'autres pays, comme la France et la Belgique, les reconnaissent sur le plan législatif (Office des personnes handicapées du Québec, 2005, p. 331). Bien qu'il soit difficile de chiffrer le nombre exact de locuteurs LSQ au Québec, on estime entre 4000 et 7000 personnes sourdes dont la LSQ est le principal mode de communication dans leurs activités quotidiennes (Office des personnes handicapées du Québec, 2005, p. 55).

Une des caractéristiques principales des langues signées, dont la LSQ, est qu'elles sont exprimées selon une modalité visuo-spatiale, contrairement aux langues orales qui sont exprimées selon une modalité auditivo-linéaire. Ainsi, selon Daigle (1998), la correspondance mot à mot entre le français oral et la LSQ n'est pas possible puisque l'ordre des mots dans les deux langues est différent. De plus, selon Courtin (2001), le locuteur d'une langue des signes convertit l'espace devant lui en un espace linguistique dans lequel s'exprime son message. En somme, le travail qui consiste à faire passer un message d'une langue signée, telle que la LSQ, à une langue orale, tel que le français (et vice-versa) s'appelle «interprétation». Sur le plan linguistique, l'interprétation LSQ-français suppose la maîtrise de compétences semblables à celle des interprètes en langues orales. À cet effet, Parisot et al. (2008, p. 5) font remarquer que le travail d'interprétation LSQ-français «implique un traitement cognitif similaire au traitement nécessaire pour traduire l'information en langue orale», car l'interprète doit être en mesure d'accéder au sens des messages de la langue source afin de le reverbaler librement dans la langue cible en fonction des ressources qui lui sont propres (Seleskovitch, 1980).

Un interprète LSQ-français doit donc maîtriser parfaitement les deux langues de travail, soit la LSQ et le français. En effet, Bélanger (1995) souligne que l'interprète déploie simultanément un «effort d'écoute et d'analyse du message dans la langue d'entrée, de recherche dans les lexiques mentaux et de production du message dans la langue de sortie». Si la plupart des interprètes LSQ-français maîtrisent généralement bien le français puisqu'il s'agit dans la majorité des cas de leur langue maternelle, ils se doivent de maîtriser les normes d'expression orale du français puisque le jugement d'une personne entendante sur une personne sourde qui s'exprime en LSQ est largement tributaire des compétences interprétatives «à voix» de l'interprète (Bélanger, 2000). Ceci peut avoir une incidence directe sur la vie de la personne sourde : emploi non attribué à la personne sourde dû à de mauvais choix de mots de la part de l'interprète, décision biaisée d'un tribunal à la défaveur de la personne sourde (Fournier, 1997), etc. La maîtrise de la LSQ pose également problème, car la grande majorité des interprètes ont dû l'apprendre par divers moyens, tels des cours privés ou en fréquentant les membres de la communauté sourde. Seule une minorité d'entre eux la possèdent à titre de langue maternelle, il s'agit des enfants entendants de parents sourds qui ont acquis cette langue de manière naturelle en communiquant avec leurs parents dès leur plus jeune âge. Bien qu'il y ait un groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd au département de linguistique de l'UQAM qui s'investit depuis une

trentaine d'années à la description de cette langue, le fait demeure qu'elle n'est encore que partiellement décrite. Finalement, l'enseignement de la LSQ est réservé à des personnes sourdes dont c'est la langue principale d'utilisation, mais son enseignement n'est pas règlementé.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous attardons uniquement à l'interprétation LSQ-français et non à l'interprétation visuelle en général, c'est-à-dire que nous excluons la translittération orale. Au Québec, il n'y a pas de formation unifiée en translittération et en interprétation LSQ-français ; elles sont distinctes. C'est également le cas de tous les programmes de formation canadiens que nous avons analysés, comme nous le verrons à la section 2.5.1. Nous adoptons également le terme «Sourds», avec un «S» majuscule pour définir les personnes ayant une surdité qui requièrent les services d'interprètes LSQ-français. Selon Lachance (2007), c'est par ce terme que les membres de cette communauté tiennent à être identifiés et c'est également ce terme qui est employé dans le milieu de l'interprétation LSQ-français.

Au cours de cette dernière section, nous avons distingué les termes «interprétation LSQ-français» «interprétation visuelle» et «translittération». Nous avons fait ressortir qu'un interprète LSQ-français doit maîtriser les deux langues de travail en plus de posséder des compétences nécessaires au transfert linguistique entre elles, à l'instar des interprètes en langues orales. Attardons-nous maintenant aux contextes d'exercice de la profession afin de mieux cerner cette profession ainsi que les compétences nécessaires à sa pratique professionnelle.

## **1.2.2 CONTEXTES D'EXERCICE DE LA PROFESSION**

Dans cette section, nous présentons les principaux contextes d'exercice de la profession d'interprète LSQ-français au Québec. Ces derniers travaillent dans plusieurs milieux que l'on peut regrouper en deux grands domaines, soit le scolaire et le sociocommunitaire. Analysons chacun d'entre eux plus en détail.

### **1.2.2.1 DOMAINE SCOLAIRE**

Les interprètes LSQ-français qui travaillent dans le domaine scolaire peuvent le faire à tous les niveaux, du primaire à l'université. Au niveau primaire et secondaire secteur jeunes, ce sont les commissions scolaires qui sont responsables d'offrir les moyens nécessaires pour l'intégration d'un enfant ayant une déficience auditive, et l'interprète figure parmi ces moyens. Malheureusement, il n'existe aucune exigence spécifique d'embauche pour ceux-ci. Selon

plusieurs auteurs états-uniens, dont Humphrey et Alcorn (2001) et Jones (2004), le secteur jeunes du domaine de l'éducation est celui qui attire majoritairement les interprètes les moins expérimentés. Selon ces auteurs, la perception générale est à l'effet que plus le niveau de scolarité est bas, moins l'interprète en langue des signes a besoin de compétences avancées dans sa pratique professionnelle puisque les contenus sont plus simples à comprendre et à interpréter pour un adulte. Il semble que cette tendance soit présente au Québec puisque selon un rapport de l'Office des personnes handicapées du Québec (2005), il est courant que des personnes qui maîtrisent minimalement la LSQ assument le travail d'interprète, surtout en région éloignée de Montréal. De plus, les besoins de formation seraient criants pour certains interprètes puisque plusieurs d'entre eux ne connaissent pas réellement le rôle de l'interprète.

Toujours selon Humphrey et Alcorn (2001), le manque de qualification des interprètes entraîne des problèmes de fidélité dans l'interprétation des messages, ce qui peut avoir un impact dans la situation académique des élèves. À long terme, cela peut avoir une incidence sur leur intégration sociale, et même sur leur capacité à trouver ou conserver un emploi qui leur convienne. C'est pourquoi les interprètes LSQ-français doivent être formés autant sur la nature de leur rôle afin que l'élève comprenne clairement que l'interprète LSQ-français participe à son intégration tout en étant un spécialiste de la communication entre Sourds et entendants. En plus, celui-ci doit être compétent dans les deux langues de travail, car l'interprète est souvent un modèle langagier pour l'enfant et peut avoir un impact sur son développement (Vercaingne-Ménard, Bélanger, & Villeneuve, 2001).

Au secteur adulte du secondaire, il n'y a aucun employeur officiel pour les interprètes LSQ-français. En effet, selon Roy (2009) ceux-ci sont embauchés par les Sourds dans une entente contractuelle entre les deux individus. L'élève fait une demande de bourse pour ses besoins particuliers au Ministère de l'Éducation qui envoie la somme à l'élève et qui rémunère l'interprète par la suite. En plus d'occasionner des problèmes logistiques tels des retards dans la rémunération qui peuvent atteindre plusieurs mois, cette situation est propice à des dérapages de nature éthique puisque c'est l'élève qui détient les cordons de la bourse, mettant en péril la valeur centrale de neutralité au cœur de la profession d'interprète LSQ-français. Afin de faire face à ce type de situations, une coopérative regroupant des interprètes œuvrant dans ce secteur a été mise sur pied en 2010, la coop SIFAS.

Au niveau collégial, deux Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI) sont mandatés pour répondre à toutes les demandes d'interprètes visuels du réseau, dont les interprètes LSQ-français, pour tout le Québec<sup>1</sup>. Le CCSI de l'Ouest est situé au cégep du Vieux Montréal et celui de l'Est au cégep de Sainte-Foy. Selon un entretien réalisé avec la direction du CCSI-Ouest, bien que les universités soient indépendantes et doivent recruter elles-mêmes leurs propres interprètes, plusieurs d'entre elles ont profité ou profitent toujours de l'expertise en interprétation postsecondaire de ces centres en ayant des ententes de service pour la fourniture des services d'interprétation. La situation d'emploi des interprètes aux niveaux postsecondaires est plus réglementée qu'au niveau primaire et secondaire. Il y a moins d'employeurs, ce qui facilite la coordination des critères d'embauche. Toutefois, aucune formation spécifique en interprétation n'est exigée. Les critères d'embauche sont de posséder un DEC ainsi qu'une expérience de travail de deux ans dans le domaine. Tout comme les commissions scolaires, les CCSI ont l'obligation d'offrir les services d'interprétation à tous ceux qui en font la demande. Cette situation les oblige à embaucher du personnel qui ne respecte pas les critères d'embauche.

Les compétences nécessaires à l'interprétation LSQ-français aux niveaux post-secondaires sont multiples. L'interprète doit posséder de bonnes connaissances et une culture générale afin d'interpréter fidèlement des contenus. Selon Seleskovitch (1980), il est essentiel que les interprètes comprennent le sens des messages qu'ils traduisent s'ils veulent produire un énoncé fidèle dans la langue cible à celui émis dans la langue source. Ils doivent ainsi déverbaliser le contenu du message d'origine, pour en conserver uniquement le contenu conceptuel afin de pouvoir le reverbaler librement dans la langue cible en fonction des ressources qui lui sont propres. Accéder au sens des messages dans des domaines aussi variés que la linguistique, l'histoire ou l'informatique demande du temps de préparation à l'interprète avant de fournir le service d'interprétation en question. De plus, il doit posséder une maîtrise de haut niveau des langues de travail et de ses ressources, particulièrement en LSQ puisque de nombreux concepts n'ont pas encore de conventions signées et qu'il doit, en collaboration avec l'étudiant sourd, en créer au fur et à mesure qu'ils avancent dans le cours.

---

<sup>1</sup> <https://ccsi.quebec/index.php/services-dinterpretation-visuelle/>, consulté le 25 août 2017

Maintenant que nous avons brièvement décrit le contexte d'exercice de la profession d'interprète LSQ-français en milieu scolaire ainsi que quelques-unes des nombreuses compétences que les interprètes doivent posséder, nous allons nous attarder à l'autre grand domaine en interprétation, celui du sociocommunautaire.

### **1.2.2.2 DOMAINE SOCIOCOMMUNAUTAIRE**

Le domaine sociocommunautaire comprend plusieurs catégories, dont celui de la santé physique et mentale, les services sociaux, l'emploi, la vie associative, la justice, la famille, etc. (Parisot et al., 2008). Contrairement au domaine scolaire, où l'interprète est présent de manière relativement continue avec le Sourd ainsi qu'avec le groupe-classe et l'enseignant, l'interprète LSQ-français qui travaille dans le domaine sociocommunautaire est confronté quotidiennement à différents types de locuteurs sourds, en plus d'être confronté à des cadres situationnels très différents les uns des autres.

Ceux qui travaillent dans ce domaine peuvent le faire à titre de travailleur autonome. Dans ce cas, l'interprète facture ses honoraires à l'organisme ou à l'entreprise qui requiert ses services. C'est le cas de certaines entreprises privées qui emploient des Sourds et qui demandent les services d'un interprète LSQ-français à des moments précis. Toutefois, la grande majorité des interprètes qui travaillent dans ce domaine sont embauchés par les services régionaux d'interprétation (SRI). On en compte six au Québec qui se partagent le territoire. Ces services détiennent l'exclusivité des services d'interprétation offerts dans les institutions publiques relevant du gouvernement provincial (santé et services sociaux, justice, etc.) (Office des personnes handicapées du Québec, 2014). Le préalable à l'embauche est de réussir une évaluation, faite à l'interne ou à l'externe, dépendamment des SRI. Selon la direction générale d'un de ces services consultés, la participation ou la réussite d'une formation en interprétation est parfois prise en considération dans la pondération de certaines évaluations, mais elle n'est aucunement requise à sa réussite.

Comme mentionné plus haut, l'interprète qui travaille dans ce domaine doit faire preuve de flexibilité afin de s'adapter à une multitude de contextes différents, et ce, souvent dans une même journée. Une maîtrise avancée de la LSQ est également nécessaire puisque les membres de la communauté sourde utilisent massivement ces services d'interprétation. En effet, 98% des

services offerts par le SRI de la grande région de Montréal, le Service d'interprétation visuelle et tactile (SIVET), sont en LSQ (Service d'interprétation visuelle et tactile, 2014). Ainsi, interpréter en français les propos de différents locuteurs LSQ, avec des accents signés tout aussi différents exige de l'interprète une maîtrise avancée de la LSQ. Comme la plupart d'entre eux ne sont pas issus de parents sourds et ont appris cette langue généralement assez tard au cours de leur vie, la question de la compétence en LSQ est particulièrement importante chez ces interprètes.

Bien comprendre les contextes et les cadres situationnels dans lesquels ils sont appelés à travailler est également important pour un interprète. Bélanger (2000) soutient que l'idéal d'une situation un à un entre un Sourd et un entendant en présence d'un interprète LSQ-français est de faire en sorte qu'elle se rapproche le plus possible d'une rencontre unilingue. Cependant, la présence d'un interprète modifie nécessairement la situation de communication. Certains éléments de la situation relèvent de la dyade, car la conversation se fait à deux, alors que la réalisation matérielle des échanges se fait à trois. Ainsi, un interprète bien formé aux différentes situations d'interprétation possibles est en mesure de mieux comprendre les enjeux communicationnels propres à la situation interprétée et de faire des choix plus adaptés à la situation. Comme le rapporte Villeneuve (2004) au sujet d'un interprète LSQ-français en situation de consultation psychologique ou psychiatrique, «l'interprète doit prendre conscience des objectifs et des techniques thérapeutiques afin de rendre une interprétation fidèle tout en préservant un équilibre émotif et psychologique».

### **1.2.2.3 SERVICE DE RELAIS VIDÉO ET INTERPRÉTATION À DISTANCE**

Depuis l'automne 2016, un nouveau service est offert aux Sourds, il s'agit du Service de relais vidéo (SRV), administré par un organisme à but non lucratif mis sur pied par le Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (CRTC), soit l'Administrateur canadien du SRV (ACS). Au moment où ce mémoire est déposé (2017), le SRI de la région de Montréal, le SIVET, est le fournisseur de services d'interprétation LSQ-français pour le SRV.

Le SRV est un service qui permet à un Sourd de contacter un entendant à distance, et vice-versa. La personne sourde utilise une interface visuelle disponible sur plusieurs plateformes (ordinateur, tablette, téléphone intelligent) pour contacter un interprète LSQ-français qui travaille en cabine. Ce dernier contacte la personne entendant par téléphone et assure ensuite l'interprétation des

échanges entre les deux. La procédure peut également se faire dans l'autre sens, de l'entendant au Sourd. Ces situations posent un défi au travail de l'interprète. Selon un responsable de l'administration du SIVET, plusieurs éléments nouveaux sont à prendre en compte lorsqu'on interprète dans un tel contexte. Premièrement, l'interprète est face au Sourd à l'aide d'un écran, ce qui implique percevoir le message LSQ en deux dimensions alors que la LSQ est une langue qui utilise l'espace. Plusieurs règles spécifiques à ce contexte doivent s'appliquer, comme des protocoles à suivre en cas d'appel 911 par exemple.

L'interprétation à distance est un autre contexte dans lequel les interprètes sont de plus en plus appelés à travailler. Tout comme le SRV, il implique l'utilisation de la vidéo lors de l'interprétation. Toutefois, le SRV est un service qui compense le fait que les Sourds ne peuvent utiliser le téléphone en permettant la communication entre deux personnes qui ne sont pas en présence l'une de l'autre alors que l'interprétation à distance implique que le Sourd et l'entendant sont face à face dans la situation et seul l'interprète est à distance et accessibles aux deux, via une tablette électronique par exemple. Ce type de services est peu offert pour l'instant au Québec, mais deviendra un incontournable dans l'avenir. C'est pourquoi, selon Parisot, Turpin et Villeneuve (2013), la formation des interprètes LSQ-français devrait tenir compte des éléments spécifiques à l'interprétation à distance et les différentes adaptations nécessaires sur le plan technique.

Il est impossible de décrire ici toutes les situations possibles d'interprétation, mais nous avons tenté de brosser un portrait des différents contextes d'exercice de la profession d'interprète LSQ-français en plus d'énumérer plusieurs compétences que l'interprète doit posséder afin d'offrir un service de qualité. Ainsi, les situations de communication deviennent moins handicapantes pour les Sourds lorsque l'interprète est compétent et leur permet de mieux s'intégrer à la société. Les compétences que les interprètes doivent détenir sont diverses : linguistiques, interprétatives, professionnelles et culturelles (Parisot & Villeneuve, 2013). Cependant, il est à noter que les exigences d'embauche des employeurs d'interprètes contrastent avec celles requises par la profession. Selon des entrevues effectuées avec la direction générale du SIVET et du CCSI-Ouest (cégep du Vieux Montréal), qui sont les deux plus grands employeurs de la région de Montréal, ces derniers se voient dans l'obligation d'embaucher du personnel qui ne répondent pas aux critères officiels d'embauche afin de répondre à la demande. Cette situation s'explique

entre autres par le fait que la profession d'interprète LSQ-français ne bénéficie d'aucune formation complète (Parisot et al., 2008) ni de statut professionnel formel qui contraigne les embauches des employeurs. Nous examinons ce point plus en détail dans la prochaine section.

### 1.3 STATUT DE LA PROFESSION

Dans cette section, nous abordons la question du statut de la profession d'interprète LSQ-français au Québec. Avant d'aller plus loin dans notre analyse, définissons premièrement ce qu'est une profession. Selon Wittorski (2005a), ce concept provient du latin «*professio*» qui signifie «porter en avant la parole» ou «déclarer publiquement sa foi religieuse ou ses opinions politico-religieuses». On peut en comprendre qu'à l'origine, ce concept référerait à un ensemble de valeurs portées et représentées par le «professionnel». Toujours selon l'auteur, une définition générale et contemporaine du concept est : «occupation par laquelle on gagne sa vie». Celle-ci est très large et se rapporterait plus à la définition d'un métier. Toutefois, il est indéniable que les professionnels le sont lorsqu'ils occupent un emploi, en plus de porter un ensemble de valeurs. Alors, qu'est-ce qui distingue un métier d'une profession ?

Selon Wittorski (2005b), les professions sont des formes spécifiques de métiers. Plusieurs métiers tentent d'accéder au statut de profession, en mettant en place des mécanismes de professionnalisation. L'auteur propose cinq critères qui définissent une profession, ainsi que trois sphères de professionnalisation d'un métier. Regardons premièrement quels sont ces critères.

#### 1.3.1 CRITÈRES DÉFINISSANT UNE PROFESSION

Premièrement, pour qu'un métier soit considéré comme une profession, il doit faire l'**objet d'un travail délimité qui réponde à une finalité d'ordre sociétal**. Ainsi, une société donnée, avec son système de valeurs qu'elle porte et par les institutions qu'elle met en place, doit accorder au métier une fonction essentielle à son bon fonctionnement afin de pouvoir le considérer comme une profession. L'intégration des personnes handicapées est supposée être une valeur centrale de notre société, car elle fait l'objet d'articles énoncés autant dans la Charte des droits et libertés du Canada que la Charte des droits et libertés de la personne du Québec. De plus, le Québec s'est doté de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées et a mis sur pied l'Office des personnes handicapées (OPHQ) dont le mandat est de veiller au respect de cette loi (Office des personnes handicapées du Québec, 2015).

Deuxièmement, une profession s'appuie sur un **système d'expertise** fondé sur des savoirs complexes, qui y sont spécifiques et qui en définit l'identité. À la section 1.2 de ce projet de mémoire, nous avons démontré la complexité du système d'expertise qu'un interprète LSQ-français compétent doit maîtriser. Nous avons présenté plusieurs des compétences nécessaires à l'exercice de la profession et avons clairement démontré qu'elles y sont spécifiques. De plus, les connaissances en interprétation LSQ-français continuent d'évoluer au Québec, entre autres grâce aux recherches du Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd de l'UQAM.

Ensuite, Wittorski (2005b) fait référence à un **système institutionnalisé** de contrôle qui définit les règles d'accession à la profession et régule les rapports entre la société et les professionnels. Au Québec, il n'y avait aucune association professionnelle en interprétation LSQ-français entre 2004 et 2015. La première association, l'Association québécoise des interprètes francophones en langage visuel (AQIFLV), a approché l'UQAM à la fin des années 80 afin de mettre sur pied un programme de formation initiale en interprétation visuelle. Le programme de certificat en interprétation visuelle a donc été mis sur pied en 1990, dans l'espoir d'éventuellement devenir un baccalauréat. L'AQIFLV a été dissoute en 2004, mais une nouvelle association, l'Association québécoise des interprètes en langues des signes (AQILS), a tenu sa première assemblée générale annuelle en mai 2015 et travaille depuis à représenter la profession au Québec. Il existe également une association canadienne, l'*Association of Visual Language Interpreters of Canada* (AVLIC), qui a une très bonne réputation dans le milieu. Toutefois, cette association fonctionne presque exclusivement en anglais et en *American Sign Language* (ASL), la langue des signes utilisée dans les milieux anglophones en Amérique du Nord. L'absence d'association québécoise membre de l'AVLIC en est la raison principale.

Toutefois, au Québec, il existe un ordre professionnel en interprétation, l'Ordre des terminologues, traducteurs et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ). En accordant son agrément en 2008 à la première interprète LSQ-français au Québec, l'ordre a reconnu que la nature du travail en interprétation LSQ-français est identique au travail effectué par les interprètes en langues orales. Toutefois, cette institution a ses limites quant au contrôle de qui accède à la profession. En effet, l'OTTIAQ ne reconnaît que deux contextes de pratiques : l'interprétation de conférence et l'interprétation judiciaire. L'ordre protège le titre d'interprète agréé (int. a), qui ne peut être utilisé que par ceux qui ont complété le processus d'agrément : le

demandeur doit faire la preuve d'au moins deux années d'expérience dans le domaine de la conférence ou du judiciaire, en plus de répondre à plusieurs autres exigences. Ainsi, l'interprétation n'est pas une activité professionnelle à pratique réservée, il n'existe aucun mécanisme de contrôle pour accéder à la profession d'interprète (langues orales ou signées confondues), comme pour les professions à titre et pratique réservées, comme les médecins, acupuncteurs, travailleurs sociaux, etc. De plus, plusieurs contextes de travail ne sont pas reconnus par l'OTTIAQ et sont spécifiques à l'interprétation en langue des signes, comme l'interprétation en milieu scolaire, qui n'a pas d'équivalent en interprétation en langues orales. L'agrément d'un interprète par l'OTTIAQ est une forme de consécration pour un interprète ayant accumulé plusieurs années d'expérience. Mais il ne peut servir de barrière à l'entrée de la profession.

Revenons aux critères de Wittorski (2005b) qui définissent une profession. Le quatrième stipule qu'il doit y avoir un **système de référence**, c'est-à-dire un univers moral sur lequel se fonde et se définit l'identité professionnelle. Les codes de déontologie servent de système de référence pour les professionnels. L'Association québécoise des interprètes francophones en langage visuel (AQILFV) avait créé un code de déontologie de l'interprète visuel au cours des années 90 et avait mis en place un comité chargé d'écouter et d'analyser les plaintes du public. La nouvelle association québécoise, l'AQILS a procédé à la rédaction de son propre code de déontologie qui a été adopté par ses membres en juin 2016. L'association canadienne, l'AVLIC, a également un code de déontologie, disponible en version française sur leur site web, adopté en 2003. De son côté, celui de l'OTTIAQ ne prend pas en compte les contextes de pratiques propres à l'interprétation LSQ-français, comme le milieu scolaire, ni plusieurs aspects qui sont spécifiquement relatifs aux Sourds. Il n'empêche que ce sont des outils utiles au développement de la profession sur lesquels les leaders de la profession peuvent s'appuyer. Toutefois, l'application effective de ces codes se limite uniquement aux membres des associations ou de l'ordre.

Finalement, il doit y avoir **reconnaissance sociale** du système d'expertise et du système de référence. Qu'il y ait une formation initiale en place est une forme de reconnaissance sociale de la complexité du système d'expertise. Toutefois, comme nous l'avons vu, aucun employeur, ni même le gouvernement, n'exigent la formation actuellement disponible, c'est-à-dire le certificat

en interprétation visuelle de l'UQAM. De son côté, la reconnaissance sociale du système de référence implique une forme d'application réglementée du code de déontologie par une entité, comme une association ou un ordre professionnel, qui se doit d'être elle-même reconnue par les employeurs ou le gouvernement. Or, être membre de l'AQILS ou détenir l'agrément de l'OTTIAQ ne fait pas partie d'aucun des critères d'embauche des employeurs pour travailler comme interprète. Concernant l'ordre, comme il ne reconnaît que le domaine de la conférence et le domaine judiciaire comme contexte de pratique, son exigence est impossible pour l'ensemble des interprètes qui ne travaillent pas dans ces deux contextes spécifiques.

En conclusion, nous pouvons constater que le travail de l'interprète LSQ-français est de nature professionnelle, mais que plusieurs éléments doivent être mis en place afin d'atteindre une reconnaissance professionnelle pleine et entière. C'est pourquoi le prochain point porte sur les sphères de la professionnalisation.

### **1.3.2 SPHÈRES DE PROFESSIONNALISATION**

Afin de poursuivre le travail de reconnaissance professionnelle des métiers qui ne sont pas reconnus, Wittorski (2005b) propose trois sphères de développement de la profession, c'est-à-dire de professionnalisation. Regardons-les plus en détail.

La première sphère, c'est celle de la professionnalisation **des activités ou du métier**. Il est impératif de construire les règles d'exercice du métier afin de normaliser et d'uniformiser les pratiques. Il faut ensuite qu'il y ait reconnaissance sociale de ces pratiques et qu'on construise des programmes qui forment à ces activités. À ce sujet, les pratiques professionnelles en interprétation LSQ-français sont relativement bien définies par les leaders de la communauté, tels les enseignants, chercheurs, etc. Bien que la profession soit jeune et en constante évolution, le fait que l'interprétation LSQ-français soit un domaine de travail pratiqué depuis plus de trente-cinq ans a permis à la communauté des praticiens d'établir certaines normes de pratiques. Celles dictées par les codes de déontologie en vigueur et mentionnés précédemment (AQILS, AVLIC et OTTIAQ) font l'objet d'un large consensus. Quelques normes dans certains contextes de pratiques font l'objet de débats, comme lorsque les clients sont des mineurs par exemple, ce qui est tout à fait normal dans une profession complexe. Finalement, un programme qui forme à ces

activités doit être mis en place. Ce dernier point est essentiel au processus de professionnalisation.

La seconde sphère de professionnalisation, c'est celle **des acteurs du métier**. Wittorski (2005b) dit que l'on doit transmettre les savoirs et les compétences relatifs à l'exercice du métier, autant en formation initiale, c'est-à-dire avant l'intégration au monde du travail, qu'en formation continue, c'est-à-dire par du perfectionnement parallèle à son exercice. En effet, il n'existerait pas de profession sans formation initiale complète, tout comme une profession ne peut prétendre à ce statut si elle ne requiert pas de formation continue. Toujours dans la sphère de la professionnalisation des acteurs, il est impératif également de construire une identité professionnelle chez les praticiens. Une profession comporte un ensemble de valeurs partagées par la communauté des praticiens et il est essentiel de faire surgir cette conscience d'appartenir à un ensemble plus grand que soi afin de prétendre au statut de professionnel.

Enfin, la troisième sphère d'intervention est celle **des organisations**. Il est impératif de formaliser les systèmes qui régissent la profession. Wittorski fait référence à trois éléments en particulier : la formation, les associations professionnelles et les critères d'embauche. La formalisation de ces trois éléments doit se faire en synergie et non pas indépendamment l'une de l'autre. La formation doit s'inscrire formellement dans le système d'éducation. L'association ou l'ordre professionnel doit définir l'accès à la profession, en mettant l'accent sur la réussite d'une formation initiale et rendre la formation continue obligatoire. Elle doit travailler en collaboration avec les employeurs afin de s'assurer que les critères d'embauche respectent les standards de la profession et travailler avec les responsables du programme d'enseignement afin de s'assurer que celui-ci soit en adéquation avec les besoins de la profession.

Comme nous avons pu le voir, une formation formellement intégrée au système d'éducation en place, qui forme à la pratique professionnelle et qui est reconnue par les employeurs est un prérequis à la reconnaissance professionnelle d'un métier. Or, qu'en est-il du parcours actuel de formation pour les gens qui désirent devenir des interprètes LSQ-français au Québec ? Nous abordons cette question au prochain point.

## **1.4 PARCOURS DE FORMATION DES INTERPRÈTES LSQ-FRANÇAIS**

Comme nous l'avons vu à la section 1.2.2 (Les contextes d'exercice de la profession), aucune formation spécifique n'est exigée par les employeurs pour exercer la profession d'interprète LSQ-français au Québec. Alors, comment les aspirants à la profession se forment-ils pour développer certaines compétences qui sont minimalement nécessaires à son exercice ? Dans cette section, nous présentons ce qui s'offre actuellement au Québec.

### **1.4.1 COURS DE LSQ**

Généralement, les personnes intéressées par la profession d'interprète LSQ-français commencent par s'inscrire à des cours de LSQ. Ceux-ci sont offerts par divers établissements et organismes liés à la communauté sourde. Par exemple, à Montréal, l'Institut Raymond-Dewar (IRD) offre six cours de LSQ de 45 heures, nommés «niveau 1» à «niveau 6» (Institut Raymond-Dewar, 2015a). Ces cours sont dispensés par des Sourds qui s'expriment majoritairement dans cette langue depuis plusieurs années. Aucun préalable n'est exigé pour le premier cours, mais la réussite du niveau précédent l'est pour passer au suivant. Quelques exceptions sont acceptées, entre autres pour les personnes maîtrisant partiellement la LSQ de par le fait qu'ils ont des membres de leur famille ou des amis qui sont Sourds.

Selon le Syllabus des cours de LSQ 1 à 6 de l'Institut Raymond-Dewar (2015b), les cours sont généralement structurés de la manière suivante : première partie sur l'apprentissage de vocabulaire lié à un thème, deuxième partie centrée sur des exercices de production de phrases par des dialogues, et finalement de brèves capsules historiques et culturelles sur les Sourds.

Ces cours constituent souvent le premier pas qu'un entendant fait vers la profession d'interprète. Ils ne constituent toutefois pas une formation en interprétation, ce ne sont que des cours de langues. Toutefois, selon plusieurs employeurs avec qui des entrevues ont été effectuées, plusieurs personnes commencent à exercer le travail d'interprète LSQ-français après quelques cours de LSQ.

### **1.4.2 ATTESTATION D'ÉTUDES COLLÉGIALES EN COMMUNICATION ET ÉTUDES SOURDES**

L'attestation d'études collégiales (AEC) en Communication et études sourdes du cégep du Vieux Montréal constitue une autre voie pour les personnes qui désirent exercer la profession

d'interprète LSQ-français. Ce programme a été mis sur pied en 1995 (sous le nom de Communication et surdité) et a été conçu selon l'approche par compétence, suite à une analyse de situations de travail effectuée en 1993 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la Science, 1993). Deux types de clientèles sont visés par ce programme, dont «ceux et celles qui désirent acquérir les préalables à l'admission aux études en interprétation en langue des signes» (Cégep du Vieux Montréal, 2017).

Le programme s'offre à temps plein, sur deux sessions. 630 heures sont réparties en 12 cours. L'Annexe 1 présente en détail les cours et les objectifs généraux, formulés par compétences. On y retrouve :

- quatre cours d'apprentissage de la LSQ
- un cours d'introduction à la population sourde et malentendante,
- un cours sur la communication avec les personnes sourdes oralistes ou malentendantes,
- un cours d'histoire sourde,
- un cours de culture sourde,
- un cours d'éthique en communication avec les Sourds
- deux cours-ateliers reliés à la communauté sourde
- un cours-stage dans un milieu sourd ou malentendant.

Parmi les préalables au programme de Communication et surdité, on retrouve celui d'avoir complété un DEC ou détenir une combinaison de formation et d'expérience jugée pertinente. Il est à noter qu'il n'est pas nécessaire d'avoir préalablement suivi des cours de LSQ pour y être admis. Une entrevue avec la responsable du programme est également exigée afin de s'assurer que la personne présente un intérêt marqué pour la surdité. Selon un sondage effectué en septembre 2014 dans le cadre du rapport d'autoévaluation du programme (Trudeau & Roy, 2016), plus de la moitié des étudiants (56%) s'y inscrivent avec l'objectif professionnel de devenir des interprètes visuels, 58% des finissants poursuivent leur cheminement au certificat en interprétation visuelle et 21% de l'ensemble des étudiants travaillent à temps plein ou à temps partiel comme interprètes visuels dans l'année qui suit.

### **1.4.3 CERTIFICAT EN INTERPRÉTATION VISUELLE**

Le certificat en interprétation visuelle (CIV) de l'UQAM est la seule formation spécifiquement dédiée à l'interprétation LSQ-français. Contrairement à ce que laisse entendre son nom, ce programme forme uniquement à l'interprétation LSQ-français et non à l'interprétation visuelle

en général. L'objectif du programme est «rendre les étudiants aptes à remplir la fonction d'interprète en tenant compte des besoins particuliers des personnes sourdes et malentendantes et en se conformant au code de déontologie de la profession» (Université du Québec à Montréal, 2015). Il s'agit d'un programme de dix cours de 3 crédits chacun. Autour des années 2000, suite à la mise en place de l'AEC en Communication et surdité, le programme de CIV a révisé son contenu afin d'éviter les redondances concernant les aspects psychosociaux de la surdité (Parisot et al., 2008), malgré le fait que l'AEC ne soit pas un préalable au programme. L'Annexe 2 présente en détail les cours et les objectifs généraux. On y retrouve :

- Un cours général d'introduction à l'analyse linguistique
- Trois cours de grammaire descriptive de la LSQ
- Un cours sur les modèles, les processus et les pratiques en interprétation visuelle
- Un cours sur l'éthique et la déontologie
- Trois ateliers pratiques d'interprétation LSQ-français
- Un cours de stage jumelé à un projet de recherche

L'admissibilité au programme se fait en fonction des mêmes critères que pour les autres programmes de l'université : base DEC ou base adulte, c'est-à-dire avoir 21 ans avec une expérience pertinente dans le domaine. Cependant, une évaluation spécifique au programme a lieu à l'admission et cinq sphères sont évaluées : maîtrise du français (oral et écrit), maîtrise de la LSQ (réception et production) ainsi que des connaissances générales en surdité. Après cette évaluation, l'étudiant peut être accepté sans condition, accepté avec conditions ou refusé. Ainsi, certains cours hors programme peuvent être exigés aux étudiants, surtout en lien avec leur maîtrise des langues de travail, car le CIV les considère comme un préalable au programme et ne prend pas en charge cette partie. Selon une analyse du programme réalisée par Madore (1998), le programme a été créé selon une approche par objectifs pédagogiques, suite à une analyse de besoins datant de 1988. Les documents consultés concernant le programme ne font pas mention des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Les cours du programme se donnent les soirs et la fin de semaine, uniquement à temps partiel. Le délai le plus court pour compléter le programme est de deux ans, sur six sessions s'il y a suffisamment d'inscriptions à chacun des cours.

#### **1.4.4 SYNTHÈSE DU PARCOURS DE FORMATION EN INTERPRÉTATION LSQ-FRANÇAIS**

Comme nous pouvons le voir, le parcours de formation idéal actuel pour les personnes qui désirent exercer la profession d'interprète LSQ-français au Québec est une combinaison de l'AEC en Communication et études sourdes et du Certificat en interprétation visuelle.

Selon Parisot et Villeneuve (2013), l'exercice de la profession d'interprète LSQ-français exige la maîtrise de quatre grandes catégories de compétences. Il y a premièrement les compétences linguistiques, soit la maîtrise du français et de la LSQ. Ensuite, on retrouve les compétences interprétatives qui portent sur la fidélité et l'intégralité de l'interprétation effectuée. Troisièmement, il y a les compétences professionnelles, en lien avec l'éthique, le secret professionnel, la neutralité, etc. Et finalement, on retrouve les compétences culturelles, soit la connaissance de la culture et de l'histoire des Sourds. De ces quatre grandes catégories de compétences, deux sont essentiellement prises en charge par l'AEC en Communication et études sourdes (linguistiques et culturelles) et deux par le CIV (interprétatives et professionnelles). Or, la première formation n'est pas préalable à la seconde. Selon une entrevue avec la direction du programme du CIV, environ la moitié de leurs étudiants ne proviennent pas de l'AEC en Communication et études sourdes. Gendron (2014, p.131), dans son «Étude de la profession d'interprète visuel au Québec» propose que les «compétences langagières en langue orale et en langue signée de même que des connaissances de la culture sourde doivent s'inscrire dans la formation initiale». C'est pourquoi le rapport de synthèse des travaux sur la formation et l'évaluation des interprètes visuels de l'Office des personnes handicapées du Québec (2010, p. 16) affirme «qu'il n'existe aucune formation permettant d'acquérir l'ensemble des connaissances langagières, théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice de la profession d'interprètes visuels», surtout qu'il n'y a aucune collaboration entre les deux principaux programmes qui constituent le curriculum de formation des interprètes LSQ-français et qu'ils ont été conçus selon des approches différentes. De plus, selon Parisot et Villeneuve (2013), le parcours actuel de formation en interprétation LSQ-français ne satisfait pas les interprètes, les utilisateurs et les employeurs du secteur et Gendron (2014, p.138) affirme que «le certificat en interprétation visuelle répond de façon partielle aux besoins qualitatifs exprimés par le milieu du travail, puisqu'il ne permet pas d'assurer une formation complète aux interprètes visuels quant à la

polyvalence et à la compétence à faire de l'interprétation pour les différents types de clientèle, dans les principaux milieux de travail, au seuil d'entrée sur le marché du travail.»

Dans cette section, nous avons démontré que les deux grandes composantes du curriculum en interprétation LSQ-français, soit l'AEC en Communication et études sourdes du CVM et le CIV de l'UQAM, s'occupent chacune de deux des quatre grandes catégories de compétences nécessaires à la pratique de la profession, mais ne communiquent pas entre elles et conçoivent leur formation de manière indépendante, sans une quelconque forme de collaboration. Ces deux formations ont également été conçues selon deux approches différentes. L'une d'elles (AEC du CVM) a été conçue selon l'approche par compétence, mais n'est pas une formation qui mène explicitement à l'interprétation LSQ-français. L'autre (CIV de l'UQAM) a été conçue par objectifs pédagogiques dans le but de mener à la pratique de l'interprétation LSQ-français, mais ne s'occupe pas du développement de certaines catégories de compétences (linguistiques et culturelle) jugées essentielles à une bonne pratique professionnelle et n'exige pas la formation qui s'occupe du développement de ces dernières. De plus, deux recherches différentes affirment que la formation actuelle ne répond pas aux besoins des groupes qu'elle est censée satisfaire, soit les étudiants, les utilisateurs et les employeurs (Parisot et Villeneuve, 2013 ; Gendron, 2014).

Nous avons mentionné le fait que les deux formations ont été conçues selon deux approches différentes, soit l'approche par objectifs pédagogiques et l'approche par compétence. À quoi ces concepts réfèrent-ils ? Quels sont les principes de base d'une formation ? C'est ce que nous abordons au prochain point.

## **1.5 PRINCIPES DE BASE DE CONCEPTION D'UNE FORMATION**

Quels sont les courants de pensée actuels qui servent de fondement à l'élaboration d'un curriculum de formation ? Selon Demeuse, Strauven et Roegiers (2006), il y en aurait trois. Les auteurs y font référence en qualifiant ces courants de «modes d'entrée dans le curriculum». Cette formule est intéressante, car elle met en évidence le fait qu'il s'agit de la première étape du processus de création d'un programme. Nous nous concentrons particulièrement sur deux de ces trois modes d'entrée car les auteurs concèdent que la première, l'approche par les contenus-matières, fait l'objet d'un large consensus dans le monde de l'éducation comme étant désuète. Cette dernière est qualifiée de «traditionnelle», car l'accent est mis sur la transmission de savoirs

par quelqu'un qui «sait» vers un autre qui «ignore». La progression de l'enseignement est linéaire, selon une logique interne à la matière enseignée, qui va du plus simple au plus complexe. Examinons plus en profondeur les deux autres modes d'entrée dans le curriculum, soit l'approche par objectifs pédagogiques et l'approche par compétence.

### **1.5.1 APPROCHE PAR OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES**

Selon Demeuse et al. (2006), l'approche par objectifs pédagogiques est issue du behaviorisme ou de la psychologie comportementale. Cette école de pensée postule qu'en général un stimulus adéquat entraîne une certaine réponse dans le comportement d'un sujet. Ainsi, un objectif pédagogique est une «intention d'apprentissage formulée en termes de comportement observable et mesurable de l'apprenant» (Demeuse et al., 2006, p. 65). Les objectifs pédagogiques sont formulés de manière à faire le lien entre l'activité que produit l'apprenant et l'objet sur lequel s'applique cette activité. Hameline (1979) cite les quatre principes de Tyler qui sont à la base de l'approche par objectifs pédagogiques. Ainsi, pour qu'une intention d'apprentissage devienne opérationnelle, son contenu doit :

1. Être le moins équivoque possible
2. Décrire l'activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable
3. Mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester
4. Indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage.

Il y a quelques avantages à l'approche par objectifs, dont celui d'être relativement univoque et clair, autant en ce qui a trait à la communication des objectifs aux apprenants qu'à l'évaluation des apprentissages, facile à opérationnaliser puisque les objectifs sont écrits en ce sens. Toutefois, au fur et à mesure que cette approche s'est généralisée dans le monde de l'éducation, certains inconvénients sont ressortis. Selon Demeuse et al. (2006), le plus grand concerne celui du transfert des apprentissages dans les activités extrascolaires. Toujours selon ces auteurs, cette recherche d'opérationnalisation des objectifs a eu pour effet de privilégier les objectifs cognitifs au détriment des objectifs socioaffectifs ou psychomoteurs.

La mise en place d'un programme conçu selon l'approche par objectifs pédagogiques se fait souvent par ce que Prigent, Bernard et Kozanitis (2009) appellent l'approche-cours. Les objectifs pédagogiques définis dans un tel curriculum sont généralement distribués parmi les

cours du programme, souvent liés à une discipline. Un tel programme a généralement une vision individualiste des cours où chaque enseignant s'occupe de l'atteinte des objectifs qui y sont liés. La concertation entre les enseignants a tendance à être minimale, ce qui entraînerait un manque d'autorégulation du programme.

Maintenant que nous avons brièvement décrit ce qu'est l'approche par objectifs pédagogiques, attardons-nous à l'approche par compétence, en regardant quels sont les principes qui la sous-tendent ainsi qu'à la façon de mettre en place un tel programme.

### **1.5.2 APPROCHE PAR COMPÉTENCE**

Selon Demeuse et al. (2006), l'approche par compétence se veut le prolongement de l'approche par objectifs pédagogiques en ce sens qu'elle cherche surtout à combler ses lacunes. Tout en gardant la caractéristique d'être centrée sur l'apprenant, l'approche propose un changement de paradigme dans sa conception de l'apprentissage. Le concept de compétence provient du monde de l'entreprise et des professions, où l'on recherche un arrimage entre les apprentissages de l'étudiant et ceux appliqués dans le secteur professionnel. L'accent est donc mis sur la capacité de l'étudiant à «résoudre une série de situations propres à l'exercice d'une fonction ou d'une profession» (Demeuse et al., 2006, p. 74).

Toujours selon ces auteurs, cette approche puise à deux grandes courants de pensée, soit le cognitivisme et le socioconstructivisme. On peut voir le cognitivisme comme l'extension du behaviorisme, dans le sens où si ce dernier s'intéresse aux comportements, le premier s'intéresse aux processus qui sous-tendent ce comportement. On ne cherche donc plus à ce que l'apprenant soit en mesure d'exécuter une action dans un contexte donné, mais bien à le rendre capable de mobiliser les ressources qui permettent cette exécution dans une famille de situations. Cette approche puise également dans le socioconstructivisme, où les apprentissages se font par l'interaction de l'apprenant avec son environnement physique et social. Elle modifie profondément la place de l'enseignant dont le rôle consiste à mettre en place les dispositifs qui permettront la construction des apprentissages par les apprenants plutôt que de les transmettre directement.

Selon Prigent et al. (2009), la meilleure façon de mettre en place un curriculum conçu selon l'approche par compétence est ce qu'ils appellent l'approche-programme. Plutôt que de

concevoir les cours de manière individualiste, ils proposent un mode d'organisation qui prend assise sur un projet de formation autour duquel gravite l'équipe des enseignants. Ce projet de formation propose dans un court texte une vision du diplômé à former, et devrait être rédigé de concert avec le milieu qui les accueillera éventuellement. On y retrouve une liste des compétences à développer ainsi que les valeurs et les attitudes que l'apprenant doit acquérir. Finalement, et c'est le point essentiel de cette approche, elle propose une organisation intégrée des cours du programme autour du projet de formation, en créant une synergie du corps professoral autour de celui-ci.

Ainsi, l'approche par objectifs pédagogiques et l'approche par compétence appartiennent à deux paradigmes distincts et ne puisent pas dans les mêmes courants de pensée. Selon Demeuse et al. (2006), elles conçoivent différemment le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans ses apprentissages. L'approche par compétence est issue du monde des professions par sa préoccupation sur le transfert des apprentissages en contexte de travail. C'est pourquoi, selon Butlen et Dolz (2015), l'approche est controversée dans certains milieux académiques puisque ce serait une approche qui soumet l'enseignement à des impératifs économiques. Les auteurs questionnent particulièrement l'adoption de cette approche dans l'enseignement du français. Toutefois, si cette approche semble controversée dans les domaines purement disciplinaires, elle semble faire consensus dans les formations qui mènent explicitement à la pratique d'une profession. Par exemple, pour la formation professionnelle et technique, l'approche par compétence a été officiellement adoptée par le gouvernement (Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport, 2010). Même au niveau universitaire, la faculté de médecine de l'Université de Montréal a officiellement adopté l'approche par compétence pour la formation de ses futurs médecins (Boucher & Ste-Marie, 2013). Un autre exemple est celui du programme en ergothérapie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui a officiellement adopté ce qu'ils appellent «l'approche-programme par compétences» (Brousseau, 2014). Cette dernière appellation est intéressante puisque selon Prigent et al. (2009), l'adoption d'une approche a des conséquences sur le mode d'organisation du programme. L'approche par compétence serait la philosophie par laquelle un programme serait conçu et l'approche-programme serait le mode d'organisation effective dans une institution qui serait cohérente avec les principes de l'approche par compétence.

Nous avons démontré que l'approche par compétence est l'approche privilégiée au Québec pour les formations qui mènent explicitement à l'exercice d'une profession, malgré son aspect parfois contesté quant à son application dans des domaines purement disciplinaires. Concluons ce chapitre par une synthèse générale qui nous permette de poser notre question générale de recherche.

## **1.6 QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE**

Dans ce chapitre, nous avons vu à quel point le travail effectué par les interprètes LSQ-français est complexe. La clientèle, constituée de la communauté sourde s'exprimant en LSQ et des entendants s'exprimant en français, implique la maîtrise des deux langues de travail (LSQ et français), langues qui sont fondamentalement différentes du point de vue linguistique. Les contextes de travail sont extrêmement variés et l'interprète LSQ-français est souvent appelé à s'adapter à plusieurs cadres situationnels, parfois à l'intérieur d'un même emploi.

Nous avons vu également que les interprètes convoitent une forme de reconnaissance professionnelle. En nous attardant aux critères qui définissent une profession de Wittorski (2005a), nous sommes en mesure de constater que l'absence de reconnaissance sociale du métier ainsi qu'une faiblesse au niveau du système des institutions qui régulent la profession freinent leurs aspirations. Ainsi, une formation reconnue par l'ensemble des employeurs et adaptée à la réalité professionnelle sur le terrain contribuerait au processus de professionnalisation.

En observant le parcours actuel de formation des interprètes LSQ-français, il nous a été possible de constater quelques lacunes. Premièrement, bien que l'AEC en Communication et études sourdes du CVM ne forme pas directement au travail d'interprète LSQ-français, elle contribue fortement au développement de compétences cruciales à l'exercice de la profession. Nous pouvons penser à l'apprentissage de la LSQ, aux aspects psychosociaux, historiques et culturels des Sourds. De son côté, le certificat en interprétation visuelle de l'UQAM est essentiellement centré sur du contenu propre à l'interprétation, mais seulement une partie de ses étudiants a suivi le programme du CVM. De plus, plusieurs étudiants exercent le travail d'interprète LSQ-français dès qu'ils ont terminé l'AEC en Communication et études sourdes. Il n'y a aucune collaboration entre deux institutions qui détiennent chacune une partie des clés du développement des compétences pour les étudiants en interprétation LSQ-français. De plus, les deux programmes

ont été développés selon deux approches différentes, sans qu'il y ait une quelconque intégration, ni même de consultation.

Ainsi, pour ouvrir la voie à la professionnalisation du travail d'interprète LSQ-français, il est impératif d'avoir une formation initiale reconnue par l'ensemble des employeurs et qui soit arrimée à la réalité professionnelle des interprètes. Le rapport de Parisot et Villeneuve (2013) fait justement ressortir l'insatisfaction généralisée des employeurs, utilisateurs et interprètes concernant les compétences actuelles des interprètes LSQ-français. Nous avons vu que l'approche par compétence, qui provient du monde des professions, tente de remédier à ces lacunes d'arrimage entre la formation et la réalité professionnelle. Toutefois, la formation actuelle en interprétation LSQ-français, à l'UQAM, a été élaborée selon une approche par objectifs pédagogiques et est mise en œuvre selon une approche-cours, ce qui n'est plus la norme des formations professionnelles de nos jours. C'est pourquoi notre question générale de recherche est la suivante : comment concevoir un programme de formation québécois en interprétation LSQ-français ? Nous tentons de répondre à cette question dans le prochain chapitre de ce mémoire, où nous aborderons dans son volet conceptuel le concept de curriculum ainsi qu'un des éléments centraux des programmes, le profil de sortie. Nous nous penchons ensuite sur la transposition didactique, concept essentiel pour la constitution d'un tel profil. Le volet empirique analyse ensuite l'offre de programme en interprétation au Canada ainsi qu'un état de la recherche en enseignement dans ce domaine.

# CADRE THÉORIQUE

## 2.1 INTRODUCTION

Afin de répondre adéquatement à notre question générale de recherche, qui consiste à trouver des pistes de réponses concernant la conception d'un programme québécois de formation en interprétation LSQ-français, il est essentiel de se pencher premièrement sur le concept de **curriculum**. Nous brossons premièrement un portrait du concept en explorant ses différentes définitions. Ensuite, nous posons notre regard sur les différentes étapes de conception d'un curriculum. Nous verrons qu'une des premières étapes de ce processus consiste à définir le **profil de sortie** de l'étudiant. Cette étape est particulièrement cruciale, car, non seulement le profil de sortie brosse le portrait de l'étudiant idéal à constituer au fil de son parcours dans le curriculum, il s'agit avant tout de l'outil principal dont découlent plusieurs décisions prises lors de sa conception. C'est pourquoi nous nous attardons sur cet objet en deuxième partie de notre cadre théorique. Finalement, nous abordons le concept de **transposition didactique**, un concept essentiel dans la constitution du profil de sortie puisqu'il réfère à la façon dont y sera transposé les apprentissages que doit faire le professionnel en devenir.

## 2.2 CONCEPT DE CURRICULUM

Le terme «curriculum» est un mot d'origine latine qui signifie «course de la vie» (Jonnaert, Ettayebi, & Defise, 2009). Les auteurs qui définissent ce concept dans le champ de l'éducation posent donc leur regard sur le parcours de l'étudiant dans l'ensemble de son cheminement scolaire. Ornstein et Hunkins (1993) font une recension des différentes définitions proposées par plusieurs auteurs importants pour en arriver à la conclusion qu'il est possible de les situer sur un continuum. À une extrémité, le curriculum est défini comme un plan d'action, c'est-à-dire un ensemble de documents qui décrit les grandes finalités de l'éducation, les objectifs, les moyens, etc. À l'autre extrémité, il est défini comme l'ensemble des expériences qu'un étudiant traverse tout au long de son parcours d'étude. Nous abordons donc ce concept sous ces deux dimensions qui lui sont intrinsèques : descriptive lorsqu'on aborde le curriculum comme un processus et normative lorsqu'on l'aborde comme un produit (Glatthorn, Boschee, & Whitehead, 2009). Avant d'aborder le produit comme tel, attardons-nous à sa dimension descriptive.

## 2.2.1 FORMES DU CURRICULUM

Selon Glatthorn et al. (2009), la dimension descriptive du concept de curriculum se penche sur l'ensemble des expériences produites par la mise en place d'un curriculum. On s'attarde ainsi à son processus de transmission, à partir de son élaboration aux plus hautes sphères politiques jusqu'à sa maîtrise chez l'étudiant. Cette dimension tient compte de tous les acteurs qui participent à l'expérience que l'étudiant a du curriculum. On y aborde non seulement ce qui se passe lors de la création du curriculum, mais également lors de sa transmission, de sa réception ainsi que les effets indésirables ou non voulus du curriculum. Regardons de plus près les quatre grandes formes qu'il peut prendre : formel, implanté, maîtrisé et caché.

### 2.2.1.1 CURRICULUM FORMEL

Le curriculum formel, parfois appelé curriculum officiel (Jonnaert et al., 2009), est celui défini par les instances officielles. Il est déterminé au niveau du «système», c'est-à-dire au niveau politique et administratif du monde de l'éducation (Demeuse et al., 2006). Il s'agit du point de départ du curriculum, c'est-à-dire celui conçu aux plus hauts niveaux du système éducatif et qui doit descendre en cascade vers l'apprenant en passant par les différents niveaux d'intervenants. Glatthorn et al. (2009) subdivisent le curriculum formel en fonction de sa dimension normative et descriptive. Ainsi, le *curriculum recommandé* réfère à l'ensemble des étapes précédant la constitution du *curriculum écrit*.

Le concept de *curriculum recommandé* aborde les luttes de pouvoir qui ont lieu entre les différents intervenants qui veulent avoir une influence sur la rédaction du curriculum écrit. Parmi ces acteurs, on retrouve premièrement le gouvernement provincial qui oriente, par son positionnement idéologique, les curriculums de formation. Les tendances sociales ont une forte influence sur les décideurs politiques. On peut penser aux réformes curriculaires qui ont commencé dans les années 90 au Québec, où l'on est passé «de la pédagogie par objectifs à la logique de compétence», «d'une perspective comportementaliste vers le constructivisme ou le socioconstructivisme», des modèles d'enseignement «transmissifs vers des approches plus participatives» (Jonnaert et al., 2009, p. 61). Les associations et ordres professionnels ont également un impact dans l'élaboration des curriculums formels pour les étudiants qui joindront éventuellement leurs rangs puisqu'ils ont pour mandat la protection du public face aux actes professionnels posés par leurs membres (Glatthorn et al., 2009). Faire la liste de tous ceux qui

ont une influence dans le curriculum formel est presque impossible, car elle ne se limite pas aux acteurs politiques officiels, mais également aux académiciens, journalistes, leaders d'opinion, etc. (Oliva, 2009). Marsh (2004) cite également les éditeurs de livres, les syndicats d'enseignants, les associations de parents, les employeurs, les médias en général, les groupes de pression, les tribunaux, etc.

Le *curriculum écrit*, de son côté, réfère directement au produit des luttes qui découlent du curriculum recommandé. Il s'agit du plan d'action défini par le système, dans sa dimension normative. Il est composé des apprentissages à installer, des stratégies pédagogiques et des processus didactiques à mettre en œuvre, du matériel destiné aux enseignants et aux étudiants, des contenus disciplinaires, des résultats attendus, de ses modalités d'évaluation ainsi que des modalités de gestion de ce curriculum (Demeuse et al., 2006). Il détermine également à quel niveau certaines décisions doivent être prises lors de sa mise en œuvre. Ces décisions peuvent porter sur le choix des manuels utilisés, les méthodes pédagogiques utilisées, etc. S'il détermine que la majorité des décisions doit être prise au niveau de l'école, alors ce curriculum est considéré comme décentralisé. À l'inverse, s'il détermine que la majorité de ces décisions doit être prise au niveau du système, il est alors considéré comme centralisé.

Quelle différence y a-t-il donc entre le concept de curriculum et celui de programme ? Le premier réfère à quelque chose de plus large et général que le second. Selon Jonnaert et al. (2009) un curriculum englobe les différents programmes d'études dans un rapport d'inclusion hiérarchique. Il est à noter que la plupart de la littérature à ce sujet consultée dans le cadre de ce travail porte généralement sur les niveaux primaire et secondaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1994; Demeuse et al., 2006; Ettayebi & Medzo, 2004; Jonnaert, 2009; Jonnaert et al., 2009). Dans le curriculum d'un élève du primaire ou du secondaire, on retrouve le programme de français, mathématiques, anglais langue seconde, etc. Au niveau collégial, un étudiant à la formation professionnelle suivra des cours du programme général et du programme technique. C'est pourquoi, dans les documents du Ministère de l'Éducation, on réfère au fait que les programmes d'études sont issus des curriculums de formation (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2010). Cette distinction tend à disparaître au niveau universitaire, où l'enseignement est spécialisé en disciplines ou en professions.

### 2.2.1.2 CURRICULUM IMPLANTÉ

Le curriculum implanté est celui mis en œuvre par les utilisateurs du curriculum formel. On se retrouve donc ici au niveau de l'administration de l'école et de la classe (Demeuse et al., 2006). Encore une fois, Glatthorn et al. (2009) subdivisent cet aspect du curriculum. Ils nomment *curriculum supporté* les décisions prises par les administrations concernant la mise en œuvre du curriculum formel. Comme nous avons vu, ce dernier détermine le niveau de centralisation de son implantation. Plusieurs décisions sont prises par les administrations qui affectent l'environnement dans lequel évolue l'enseignant et la façon dont il transmet le curriculum. Ces décisions peuvent concerner l'allocation des ressources, la détermination des heures consacrées à certains cours, le choix des manuels scolaires, le ratio enseignant/étudiants, etc.

Ensuite, Glatthorn et al. (2009) nomment *curriculum enseigné* ce qui se passe au niveau de la classe. Chaque enseignant fait des choix didactiques dans sa façon de transposer le curriculum en classe. Ces choix peuvent être délibérés ou non : entrent en jeu les croyances et les intérêts personnels, l'évaluation subjective des capacités des apprenants, les ressources mises à sa disposition, la résistance aux changements, etc. (Demeuse et al., 2006). Il y a également la question de l'interprétation du curriculum. Dépendamment de sa compréhension du curriculum formel, des choix pédagogiques sont effectués par l'enseignant. D'où l'importance d'un curriculum écrit clair, univoque et cohérent pour limiter le degré d'interprétation effectué inconsciemment par les enseignants (Jonnaert et al., 2009).

Finalement, une autre subtilité apportée par Glatthorn et al. (2009) concernant le curriculum implanté est ce qu'ils nomment le curriculum *testé*. Il s'agit du curriculum qui est évalué, que ce soit par l'enseignant ou par des examens ministériels. L'objet d'une évaluation faite à des niveaux plus élevés (district, national, etc.) peut influencer le curriculum *enseigné*, en ce sens que les enseignants pourraient mettre davantage l'accent sur certaines parties du curriculum afin de s'assurer de la réussite des étudiants. À l'inverse, un manque de congruence entre le curriculum *enseigné* et *testé* peut avoir de fâcheuses conséquences dans les résultats d'évaluation d'un étudiant et avoir un impact sur la poursuite de ses études ou entraîner des contestations de notes d'évaluation.

### 2.2.1.3 CURRICULUM MAÎTRISÉ

Selon Jonnaert et al. (2009, p. 51), le curriculum maîtrisé «est constitué des parties du curriculum implanté à propos desquelles les apprenants construisent des connaissances et développent des compétences». Une autre définition est proposée par Glatthorn et al. (2009, p. 15) qui appellent ce niveau le curriculum *appris* : «qui est utilisé pour dénoter tous les changements dans les valeurs, perceptions et comportements produits comme résultat de l'expérience scolaire» (traduction libre). Celui-ci est grandement influencé par le curriculum *testé*. Les étudiants ont tendance à mettre l'emphase sur les parties du curriculum pour lesquelles ils ont des comptes à rendre. L'évaluation des apprentissages est supposée donner un portrait du curriculum maîtrisé, mais des choix sont toujours faits par l'enseignant et il est plutôt illusoire de penser que les modalités d'évaluation peuvent représenter l'ensemble des acquis maîtrisés par l'étudiant (Jonnaert et al., 2009).

Toutefois, selon Glatthorn et al. (2009), il y aurait deux grandes sources au curriculum maîtrisé par l'étudiant. Il y a, premièrement, ce qu'ils regroupent autour du concept de *curriculum intentionnel* : celui-ci inclut les curriculum écrit, supporté, enseigné et testé. Mais, pendant l'expérience scolaire de l'étudiant, plusieurs éléments sont maîtrisés par celui-ci qui ne relèvent pas du curriculum intentionnel. Il s'agit du curriculum caché. Nous abordons ce concept au prochain point.

### 2.2.1.4 CURRICULUM CACHÉ

Le curriculum caché réfère à toutes les parties du curriculum maîtrisé qui ne font pas partie de ce qui a été intentionnellement mis en place par le système, l'école et l'enseignant (Ornstein & Hunkins, 1993). Certains de ces aspects sont relativement stables et relèvent de facteurs sociopolitiques qui gouvernent le fonctionnement de notre société, cadre dans lequel notre système d'éducation fonctionne. On peut penser, par exemple, à la transmission de valeurs propres à notre système économique, fondé sur le libéralisme économique et la démocratie représentative, la consolidation de stéréotypes sur les rôles sociaux fondés sur le sexe, l'appartenance ethnique, etc. Glatthorn et al. (2009) traitent ces éléments du curriculum caché comme étant des «constantes», c'est-à-dire qu'ils sont relativement stables à travers le temps.

Toujours selon Glatthorn et al. (2009), s'il y a certaines constantes dans le curriculum caché, c'est qu'il y a aussi des variables. Trois principales variables influencent le parcours des apprenants. Premièrement, les variables d'organisation et de constitution des groupes-classes. Ces derniers peuvent être organisés en fonction de leurs capacités à intégrer les acquis. Des groupes constitués homogènes (les «forts» ensemble, les «faibles» ensemble) ou hétérogènes (forts et faibles côte à côte) ont un impact sur les dynamiques de groupe, les attitudes et les sentiments qui se développent au fur et à mesure qu'ils interagissent. Viennent ensuite les variables qui relèvent du «système social» («*Social-System variables*»). Elles réfèrent au type de relation et de communication qui existe entre l'administration d'une école et ses enseignants d'une part, mais également entre un enseignant et ses étudiants. Un climat adéquat est propice aux apprentissages. On y inclut aussi les liens qui sont développés entre l'école et la communauté, dont les parents. Finalement, un troisième groupe de variables est de nature culturelle. Par culture, on entend le système de croyances et de valeurs transmis par l'école (et non la société, qui relève plus des constantes). Ainsi, une école peut transmettre des valeurs de compétition ou de coopération, mettre l'accent sur la récompense de la réussite ou sur la sanction de mauvais comportements, etc. Le fait que ces derniers éléments du curriculum caché soient des variables implique qu'il y a plus de possibilités d'intervention de la part des directions et des enseignants sur ceux-ci, contrairement aux constantes.

Finalement, notons que si une partie du curriculum est caché, il relève de la responsabilité de l'enseignant de faire ressortir à la surface ces aspects latents afin d'en prendre conscience et de connaître leur impact sur le développement des compétences des étudiants, ainsi que leur impact dans l'acte d'enseignement du professeur (Ornstein & Hunkins, 1993). Maintenant que nous avons fait la description du processus de transmission du curriculum, revenons au curriculum formel pour en décrire les étapes de conception.

### **2.2.2 ÉTAPES DE CONCEPTION D'UN CURRICULUM**

Dans cette section, nous nous penchons sur les étapes de conception d'un curriculum. Nous faisons donc ici référence à la dimension normative du curriculum formel, c'est-à-dire le curriculum écrit, ce plan d'action qui sert de guide à tous les intervenants du monde de l'éducation. Le curriculum écrit se constitue en quatre grandes étapes : la définition des finalités, la définition des buts, le design et l'évaluation a priori du curriculum.

### **2.2.2.1 DÉFINITION DES FINALITÉS ÉDUCATIVES DU CURRICULUM**

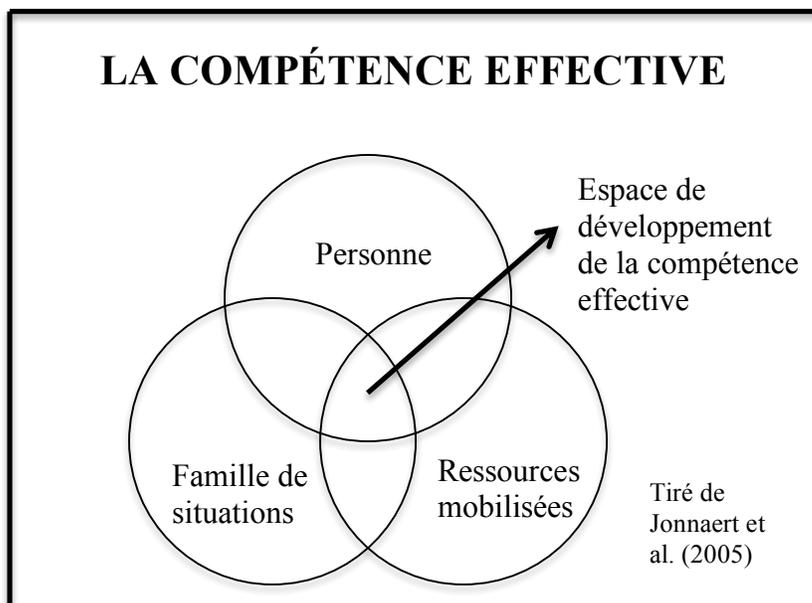
Selon Wiles et Bondi (2011), tout curriculum de formation, voire tout système d'éducation, est orienté par un ensemble de finalités qui déterminent le positionnement idéologique et philosophique dans lequel il s'inscrit. Ce positionnement est constitué de croyances et de perceptions que l'on croit justes, qui encadrent la mission que se donne le système d'éducation ainsi que la façon dont se transmet le curriculum. Ces finalités sont déterminées au niveau politique, avec quelques nuances concernant les programmes universitaires, où les facultés déterminent parfois de telles orientations (Boucher & Ste-Marie, 2013 ; Brousseau, 2014). Elles ont un impact sur la façon dont sont formulés les objectifs d'enseignement, sur la façon de présenter le contenu à enseigner, sur l'organisation des activités d'évaluation, etc. L'adoption d'un «mode d'entrée dans le curriculum» (Demeuse, Strauven et Roegiers, 2006) ou d'une approche philosophique constitue ainsi la définition de la finalité éducative d'un curriculum.

Plusieurs courants philosophiques sont abordés chez les auteurs qui traitent de la question du curriculum. On peut résumer l'ensemble de ces derniers en fonction de la place qu'ils accordent à chacun de ces trois éléments : centration sur le savoir à acquérir, sur l'élève ou sur la société. Tous les curriculums accordent en partie et à divers degrés une place à un de ces trois éléments. Cependant, un de ceux-ci a tendance à ressortir et donne le «ton à l'ensemble des propositions formulées dans le curriculum» (Jonnaert et al., 2009). Selon Oliva (2009), un curriculum centré sur le savoir veille essentiellement à la transmission de l'héritage culturel et de connaissances. Dans cette approche, l'apprenant est généralement plutôt passif face aux apprentissages ; c'est pourquoi elle est généralement considérée comme désuète. Un curriculum centré sur la société peut avoir deux philosophies diamétralement opposées à sa base en fonction de sa finalité envers la société : assurer sa pérennité ou la changer. Finalement, un curriculum centré sur l'apprenant considère l'éducation non pas comme un produit à apprendre, mais plutôt comme un processus continu qui se définit en fonction des interactions de l'apprenant avec son environnement, dont l'enseignant et ses pairs. Les curriculums conçus par objectifs pédagogiques et par compétences sont centrés sur l'apprenant. Si les moyens d'y arriver trouvent leur source dans le behaviorisme en ce qui concerne les curriculums conçus par objectifs pédagogiques, les curriculums conçus par compétence puisent dans le cognitivisme et le socioconstructivisme, comme nous l'avons détaillé aux points 1.5.1 et 1.5.2.

Étant donné que notre question générale de recherche concerne la conception d'une formation professionnelle québécoise en interprétation LSQ-français, nous adoptons l'approche par compétence et les principes qui en découlent comme point de départ. En effet, nous avons démontré au point 1.5.2 qu'il s'agit de l'approche adoptée formellement au Québec pour la formation professionnelle et technique. De plus, Roegiers (2010) affirme que l'approche par compétence a pour finalité de mettre en adéquation les demandes de la société et les institutions d'enseignement. La problématique de ce mémoire a justement fait ressortir l'insatisfaction généralisée des employeurs, utilisateurs et interprètes concernant les compétences actuelles des interprètes LSQ-français (Parisot et Villeneuve, 2013).

Voici quelques principes propres à l'approche par compétence, qui influenceront sur les prochaines étapes de la conception du curriculum. Selon Demeuse et al. (2006, p. 74), l'approche par compétence cherche à rendre l'étudiant capable de «résoudre une série de situations propres à l'exercice d'une fonction ou d'une profession». Jonnaert, Masciotra, Rioux, Boufrahi et Barette (2005, p. 26) disent que la conception d'un programme selon l'approche par compétence doit favoriser l'émergence de la compétence effective, qui se définit comme «un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble intégré de ressources pour faire face à une famille de situations». Il est possible de schématiser la compétence effective comme étant à l'intersection des trois éléments suivant : la **personne**, les **familles de situations** et les **ressources mobilisées** (voir figure 1).

**Figure 1 : La compétence effective**



Lessard et Bourdoncle (2002, p. 134) se sont penchés sur la question des caractéristiques d'une formation professionnelle universitaire. Leur finalité serait de préparer «explicitement à

l'exercice durable d'un travail organisé et reconnu». Dans un autre article, les mêmes auteurs (Bourdoncle et Lessard, 2002) proposent que les formations professionnelles universitaires adoptent l'approche par compétence et qu'elles organisent leurs savoirs par sujets, thèmes ou questions pertinentes à la profession, tout en puisant dans différentes disciplines contributives. Elles devraient mettre l'emphase sur l'éthique et les dilemmes inhérents à la pratique professionnelle. Finalement, l'enseignement en classe devrait accorder une place importante à la pratique pédagogique de l'apprentissage par problèmes.

Samurçay et Pastré (2004), de leur côté, suggèrent de réfléchir à la formation professionnelle en fonction d'une didactique qui lui soit propre, la didactique professionnelle, qu'ils opposent à la didactique des disciplines. Bien que les deux types de didactiques partagent les mêmes concepts centraux, la didactique professionnelle doit repenser le système didactique (savoir-maître-élève) en fonction des compétences professionnelles et non plus uniquement des savoirs.

La définition des finalités éducatives est la toute première étape dans la création d'un curriculum, car elle situe ce dernier dans un cadre de référence en posant des balises présentes tout au long de sa conception et de son implantation. La deuxième étape consiste à définir de manière plus précise ce qu'un curriculum en particulier doit apporter à l'étudiant. Il s'agit de la définition des buts du curriculum.

#### **2.2.2.2 DÉFINITION DES BUTS DU CURRICULUM**

Alors que les finalités du curriculum déterminent l'ancrage philosophique dans lequel il s'inscrit, les buts ont pour fonction d'explicitier ce que le curriculum doit apporter à l'étudiant au terme de son parcours. Selon Oliva (2009), les buts sont formulés en termes généraux sans faire référence à des critères de réussite. Le niveau décisionnel est celui de l'administration de l'éducation. Dépendamment du niveau scolaire et du type de programme, cette administration peut se situer au Ministère de l'Éducation ou à l'institution d'enseignement. Toutefois, même si c'est l'institution qui détermine les buts du curriculum, elle doit tout de même les faire approuver par le Ministère de l'Éducation.

La forme que prend l'énoncé des buts du curriculum est assujettie aux finalités du curriculum, déterminées à l'étape précédente. Ainsi, selon Jonnaert et al. (2009), si les finalités du curriculum déterminent que les programmes doivent développer la compétence effective des étudiants, selon

une approche par compétence, les buts doivent être formulés de manière à permettre le développement de cette compétence. La formulation des buts doit ainsi déterminer le contenu et la forme que prendra éventuellement le programme (D'Hainaut, 1988).

Dans l'approche par compétence, et particulièrement dans son application au Québec, le «profil de sortie» est un des objets qui est issu du travail d'élaboration des buts du curriculum. Ainsi, avant d'entamer l'étape de design du curriculum, il est impératif d'avoir une idée claire des attentes envers l'étudiant qui aura cheminé à travers le curriculum. Roegiers (2010) nomme ces buts les «grandes compétences» à ce niveau de finalisation. Selon Jonnaert (2009), une des finalités de l'approche par compétence est de développer la «compétence effective» des étudiants. Au niveau des buts, les énoncés de ces grandes compétences sont ce que l'auteur nomme les «compétences virtuelles». Elles sont virtuelles dans le sens qu'elles sont décontextualisées et sont des outils qui ont pour fonction d'offrir des balises dans l'organisation des programmes. Il s'agit d'une cible à atteindre qui permet aux concepteurs du programme de faire leurs choix en conséquence et procéder ainsi au travail de design du curriculum. Nous abordons cette étape au point suivant.

### **2.2.2.3 DESIGN DU CURRICULUM**

La troisième étape consiste à faire le travail de design du curriculum comme tel, c'est-à-dire constituer le plan de formation (Ettayebi & Medzo, 2004). Les buts du curriculum, formulés par compétences et représentés dans le profil de sortie, doivent être distribués dans un ensemble de cours. C'est ici qu'intervient ce qu'on appelle l'approche-programme. Elle propose un mode d'organisation qui se situe dans la suite logique de l'approche par compétence, soit une organisation intégrée des apprentissages à travers les différents cours et non en organisant chaque cours de manière individuelle (Prégent et al., 2009; Roegiers, 2010). Une matrice à deux entrées doit être constituée : une entrée pour les cours du programme et une autre pour la liste des compétences (buts) à atteindre. À chaque compétence doit être associé un certain nombre de cours qui s'occuperont de la faire émerger. Comme l'objectif de l'approche par compétence est de rendre les apprentissages significatifs pour l'étudiant, le découpage des cours ne peut pas suivre une logique strictement disciplinaire (Roegiers, 2010). L'approche-programme se situe dans une perspective intégrative. C'est pourquoi, généralement, plusieurs compétences sont associées à un cours, tout comme plusieurs cours sont généralement nécessaires à l'émergence

d'une compétence. C'est toutefois à l'étape du design du curriculum que la réflexion sur les contenus des cours doit se faire. Roegiers (2010, p. 71) rapporte à cet effet que l'approche par compétence ne considère pas les contenus «comme une entrée dans le curriculum, ni comme une fin en soi, mais comme des ressources nécessaires à la résolution de situations-problèmes et à l'exercice de tâches complexes, sans lesquelles ces contenus-matières n'auraient pas de sens».

Au niveau collégial par exemple, un plan-cadre est associé à chaque cours du programme. Celui-ci définit certaines balises à l'intérieur desquelles l'enseignant pourra élaborer son cours. On y retrouve les énoncés des compétences auxquels le cours est associé. Y sont inclus également des éléments de contenus à aborder, les contextes de réalisation des situations d'apprentissage et d'évaluation, ainsi que les standards et les seuils de performance (Côté, 1997). Le plan-cadre est ainsi l'outil principal de l'enseignant dans l'élaboration de son cours. Sa structure doit favoriser l'implantation du programme selon l'approche par compétence. Un enseignant doit donc déterminer des objectifs opérationnels pour chacune de ses séances de cours afin de mettre en place dans les salles de classe des démarches d'apprentissage qui visent la construction des compétences chez les étudiants (D'Hainaut, 1988; Jonnaert et al., 2009). Le tableau 1 explicite les liens entre finalité, buts et objectifs dans l'approche par compétence.

**Tableau 1 : Liens entre finalités, buts et objectifs dans l'approche par compétence**

| <b>Niveau de finalisation :</b> | <b>FINALITÉS</b>  | <b>BUTS</b>  | <b>OBJECTIFS</b>   |
|---------------------------------|---|--|--|
| <b>Logique :</b>                | Logique de l'action en situation                                  | Logique curriculaire   | Logique de l'apprentissage   |
| <b>Définition :</b>             | La compétence de la personne se construit en action, en situation | Le développement de compétences détermine le contenu et la forme des programmes d'études | Les démarches d'apprentissages mises en place dans les salles de classe visent la construction de compétences par les apprenants |
| <b>Décideurs :</b>              | Politique   | Administratif  | Enseignants  |

|                   |   |                                    |                         |
|-------------------|---|------------------------------------|-------------------------|
| <b>Produits :</b> | Priorités, options fondamentales et valeurs | Profils et programmes fonctionnels | Objectifs opérationnels |
|-------------------|---|------------------------------------|-------------------------|

(Jonnaert, Ettayebi, Defise, 2009), (D'Hainaut, 1988)

Parallèlement à l'élaboration des plans-cadres, le travail de design du curriculum doit également penser à la structure du programme en fonction de certaines contraintes : nombre de sessions, durée des sessions et nombre de cours possibles par session. On doit déterminer les cours qui doivent être suivis à tel moment de la formation, les cours préalables à d'autres ou ceux qui sont co-requis, c'est-à-dire suivis simultanément. Au niveau collégial, on nomme «logigramme» cette vue d'ensemble cohérente et unifiée du programme.

Lorsque le travail de design du curriculum est terminé, on doit procéder à une dernière étape avant son implantation, soit l'évaluation a priori du curriculum. Il s'agit d'une étape essentielle si on tient à avoir un programme qui respecte des normes de qualité élevées.

#### **2.2.2.4 ÉVALUATION A PRIORI DU CURRICULUM**

Selon Demeuse et al. (2006), l'évaluation a priori du curriculum est de nature qualitative et a pour but est de recueillir des jugements concernant sa cohérence et sa conformité face aux finalités et aux buts du curriculum. Ainsi, face aux finalités du curriculum, on tente de voir si le curriculum écrit respecte l'approche dans laquelle il s'inscrit. Dans l'approche par compétence, on vérifie si les buts du curriculum sont formulés par compétence. On vérifie si les plans-cadres permettent aux enseignants de s'approprier l'approche en leur fournissant des balises propices à la mise en place de situations d'apprentissage signifiantes pour les apprenants. Face aux buts du curriculum, on s'assure que les énoncés de compétence, présents dans le profil de sortie, couvrent l'ensemble des connaissances, habiletés et attitudes attendues chez l'apprenant. On vérifie également la distribution des compétences dans les différents cours et si la séquence présentée au logigramme permettra l'émergence des compétences chez les apprenants dans la durée. Cette évaluation est dite «externe», car elle est réalisée par des experts en conception et évaluation de curriculum.

Toujours selon Demeuse et al. (2006), l'évaluation du curriculum doit être également interne. Elle consiste à consulter les futurs utilisateurs du curriculum, soit les enseignants. Bien que l'on puisse recueillir des commentaires sur l'ensemble du curriculum comme lors de l'évaluation externe, le but de cette évaluation consiste surtout à recueillir des commentaires concernant la clarté des documents qui constituent le curriculum écrit. Les enseignants sont les intervenants de première ligne à l'implantation du curriculum. En s'assurant que le curriculum écrit soit clair pour eux, on favorise une plus grande congruence entre le curriculum formel, implanté et maîtrisé, tout en diminuant les effets du curriculum caché.

Dans cette section, nous avons décrit les grandes étapes de conception d'un curriculum. La première étape, soit celle de la définition des finalités éducatives, est déterminée au niveau politique et doit être comprise par les concepteurs de curriculum afin qu'ils maîtrisent le cadre de référence dans lequel se situe leur travail de conception. Nous avons vu qu'au Québec, l'approche par compétence est l'approche officiellement adoptée par le gouvernement pour les niveaux qui vont du primaire au collégial. De plus, au niveau universitaire, l'approche par compétence est celle qui est généralement privilégiée pour les formations professionnelles. C'est pourquoi nous adoptons également cette approche dans le cadre de ce mémoire. Une fois ces finalités définies, il est maintenant possible de regarder plus en profondeur la deuxième étape du travail de conception d'un curriculum, soit la définition des buts. Dans l'approche par compétence, les buts réfèrent aux grandes compétences autour desquelles s'articule le programme et qui sont représentées dans le profil de sortie. Notre prochain point porte particulièrement sur cet objet curriculaire.

### **2.3 PROFIL DE SORTIE**

Dans cette section, nous examinons la notion de «profil de sortie». Premièrement, nous en donnons une définition et présentons les éléments qui le constituent. Comme nous le verrons plus en détail, cet objet se veut une expression synthétique d'un ensemble de compétences (Conseil supérieur de l'éducation, 1994). C'est pourquoi nous abordons ensuite le concept de «compétences», à ne pas confondre avec «l'approche par compétence».

### 2.3.1 DÉFINITIONS ET ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1993, p. 27), un profil de sortie doit chercher à répondre à un ensemble de questions : «Que devrait savoir et que devrait être capable de faire une personne au sortir de tel cycle ou de tel ordre d'enseignement ? Quelles compétences devrait-elle avoir acquises ? Quelles connaissances devrait-elle posséder, quelles habiletés devrait-elle maîtriser et quelles attitudes devrait-elle avoir développées ?» Le but d'un profil de sortie est de sortir du cloisonnement disciplinaire afin d'offrir une vision systémique de la formation offerte, dans une perspective d'intégration des apprentissages. C'est pourquoi la mise en chantier d'un profil de sortie implique une réflexion profonde sur le type d'étudiant que l'on veut former.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1994, pp. 27-28) définit un profil de sortie comme «**l'expression synthétique** d'un ensemble de **compétences** à viser explicitement [...] capable de **guider et d'orienter** le travail éducatif à effectuer dans l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum». Par expression synthétique, on fait référence au fait que le profil de sortie ne doit pas être une compilation de ce que l'on retrouve entre l'entrée et la sortie du programme, mais doit plutôt être une vue d'ensemble articulée et unifiée des acquis de l'étudiant. Finalement, il a également une visée opérationnelle, autant dans l'élaboration du curriculum que dans sa mise en œuvre. Selon Prigent et al. (2009), il est essentiel d'avoir une vision intégrative dans l'approche choisie en conception de curriculum afin de répondre aux exigences actuelles du marché du travail. Les auteurs font référence aux compétences dites «générales», telles communiquer efficacement avec d'autres professionnels, gérer l'innovation et le changement, etc. Ils affirment que l'éclosion de ces compétences peut se produire non pas en ajoutant des contenus aux cours, mais plutôt en organisant les programmes de manière à les faire émerger.

Selon D'Hainaut (1988), afin de constituer un profil de sortie, on doit d'abord porter une réflexion sur les rôles et les fonctions de l'étudiant sortant. C'est à partir de ceux-ci que peuvent être déterminées les situations visées auxquelles le programme doit préparer. Dépendamment du type de formation, générale ou professionnelle, on doit faire la liste des situations de vie ou des situations professionnelles auxquelles le curriculum doit le préparer. C'est à partir de ces situations que les concepteurs de programme doivent déterminer les démarches intellectuelles, psychomotrices et socioaffectives à maîtriser. Les situations et les trois types de démarches sont

donc les éléments centraux qui constituent le profil de sortie du curriculum selon D'Hainaut (1988). Il insiste sur l'apport des disciplines, mais surtout sur leur rapprochement, car selon lui, les trois types de démarches qui constituent le profil de sortie doivent être indépendantes de toutes disciplines. Toutefois, il ne nie pas l'apport des disciplines, car toute connaissance ne peut se suffire à elle-même sans s'ancrer dans un ensemble plus large. Cette question se pose toutefois plus loin, lors de l'étape du design du curriculum.

Selon Roegiers (2010), un profil de sortie est un outil qui spécifie une série de situations complexes auxquelles l'étudiant doit pouvoir faire face au terme de ses études. Elles peuvent être de différentes natures en fonction du type de formation. Dans les disciplines scientifiques, l'accent est mis sur la résolution de situations-problèmes complexes, sur la production d'une réflexion critique contextualisée (en sciences humaines). Dans l'apprentissage d'une profession, l'accent est mis sur la réalisation de tâches complexes. L'auteur insiste sur la différence conceptuelle entre complexe et compliqué. Une situation complexe nécessite d'articuler plusieurs éléments, alors que compliqué réfère au niveau de difficulté. À ces situations complexes sont associées une série de compétences à maîtriser par les apprenants, qui peuvent avoir différentes appellations : grandes compétences, compétences de base ou terminales, macro-compétences, etc.

Finalement, Prigent et al. (2009) font référence au profil de sortie, sans toutefois employer ce terme spécifique. Ils l'appellent plutôt le «projet de formation» d'un programme. Un tel objet propose une vision du diplômé, qui est un «court énoncé [...] sur la nature particulière du diplômé à former». On y fait également la liste des valeurs visées et des compétences à développer au cours de la formation. La mise en place d'un projet de formation devrait faire l'objet d'une large consultation, que ce soit auprès des praticiens, à travers les ordres ou les associations professionnelles, ou auprès des anciens étudiants. Finalement, les auteurs précisent qu'un projet de formation propose une organisation-cadre de la mise en œuvre des points précédents. C'est ici qu'entre en jeu «l'approche-programme». L'équipe des enseignants et ses leaders déterminent à ce moment les grandes lignes des dispositifs didactiques qu'ils mettront en œuvre concernant l'encadrement des étudiants, l'intégration des matières entre les cours, l'évaluation des compétences, etc.

Enfin, Otis et Ouellet (1995), mentionnent que dans le réseau collégial québécois, le profil de sortie est l'outil de référence pour la mise en place des «épreuves synthèses de programme». Ce type d'épreuve se situe à la toute fin d'un programme de formation et sa réussite par l'étudiant est obligatoire pour obtenir son diplôme. C'est pourquoi le profil de sortie doit représenter fidèlement l'ensemble des compétences acquises par l'étudiant tout en étant suffisamment concis.

Quelques profils de sortie actuellement adoptés dans le cadre de programmes professionnels collégiaux ont été consultés. La forme qu'ils prennent varie beaucoup d'un programme et d'une institution à l'autre. Deux profils de sortie ont particulièrement relevé notre attention, soit celui en technique d'éducation spécialisée (TES) et celui en graphisme, tous deux du cégep du Vieux Montréal, présentés à l'Annexe 3. Celui en TES présente deux pages d'introduction qui présentent une vision du futur diplômé à former, comme proposé par Prigent et al. (2009) en plus de présenter quelques secteurs d'emploi, ce qui rappelle les rôles et fonctions mentionnés dans la définition de D'Hainaut (1988). Les énoncés de compétence, au nombre de six, sont présentés dans un schéma circulaire, où d'autres éléments sont également présentés, comme les milieux et les clientèles. Enfin, les deux dernières pages présentent un tableau où chaque compétence est décortiquée en habiletés intellectuelles, attitudes, connaissances ainsi qu'une présentation d'éléments méthodologiques. D'autres sont beaucoup moins élaborés que celui-ci, comme le profil de sortie en graphisme. Toutefois, il présente aussi un schéma circulaire dans lequel on retrouve une vision articulée des compétences du programme entre elles.

Pour conclure cette section, il ne semble pas y avoir d'unanimité quant à la forme que prend un profil de sortie. Toutefois, plusieurs éléments semblent faire consensus entre les auteurs et la plupart des modèles consultés. Premièrement, un profil de sortie doit être concis, c'est-à-dire qu'il doit présenter une vision synthétique (Conseil supérieur de l'éducation, 1994) ou un court énoncé (Prigent et al., 2009) du type d'étudiant sortant, tout en portant une attention à son rôle ou à ses fonctions une fois diplômé (D'Hainaut, 1988). Ensuite, une tendance qui semble se démarquer dans les profils de sortie est la présence d'un schéma qui représente des compétences articulées entre elles. À ce sujet tous les auteurs consultés s'entendent sur le fait qu'un profil de sortie devrait contenir la liste des compétences à maîtriser par l'apprenant au terme de son parcours. Seul D'Hainaut ne fait pas explicitement référence au concept de compétence, mais

cela peut s'expliquer par le fait que son ouvrage date de 1988. Malgré tout, les éléments qu'il cite comme étant constitutifs d'un profil de sortie répondent en tous points à la définition du concept de compétence. C'est d'ailleurs l'objet du prochain point.

### **2.3.2 «LES» COMPÉTENCES**

Si un profil de sortie propose une liste de compétences à maîtriser, qu'est-ce qu'une compétence ? Nous avons vu précédemment qu'au niveau des finalités du curriculum, l'approche par compétence postule que l'apprentissage se fait lorsque l'apprenant est confronté à une famille de situations et qu'il mobilise des ressources pour y faire face. Ainsi, au niveau des buts du curriculum, une compétence est un «savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficace de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations» (Tardif, 2006). Côté (1997) emploie une définition comparable à celle de Tardif et précise la nature des ressources en définissant les compétences comme suit : l'interaction dynamique des ressources mobilisées dans une activité professionnelle, soit les connaissances, les habiletés et les attitudes. Cette définition a l'avantage de s'ancrer dans la pratique professionnelle.

Jonnaert (2009, p. 31) en arrive essentiellement à la même définition dans sa recension des différentes définitions du concept de compétence dans la littérature francophone, dans les domaines de la didactique et de la pédagogie. Il fait ressortir que toutes les définitions proposent quatre éléments. Premièrement, une compétence est une mise en œuvre, ou un «savoir-agir» chez Tardif (2006). Ainsi, une compétence est toujours contextualisée dans une situation, ou plus généralement dans une famille de situations puisque toute situation est unique. Deuxièmement, il est question d'un ensemble de ressources. Nous abordons ce point au prochain paragraphe. Troisièmement, les ressources doivent être mobilisées, c'est-à-dire qu'elles doivent être sélectionnées et coordonnées entre elles. Ce traitement implique d'être capable de choisir les ressources pertinentes à la famille de situations et de les faire interagir entre elles afin qu'au final, la compétence soit plus que la somme des ressources. Finalement, le traitement de la situation doit être efficace, c'est-à-dire qu'elle permet à l'apprenant de faire face à celle-ci avec succès. Selon l'auteur, la notion de succès implique qu'il soit aussi socialement acceptable, d'où l'ajout d'une dimension éthique lors de l'évaluation des résultats.

Concentrons-nous maintenant sur la nature des ressources mobilisées à l'intérieur d'une compétence. Bien que plusieurs typologies de ressources soient présentées par différents auteurs, celle qui semble la plus fréquente est celle proposée par D'Hainaut (1988). Elle a été reprise par plusieurs autres auteurs, tels Côté (1997) et Perrenoud (2000). Il y a premièrement les ressources cognitives qui prennent appui sur les connaissances ou le savoir. Ensuite, il y a les ressources contextuelles qui prennent appui sur les habiletés ou le savoir-faire. Finalement, il y a les ressources socio-affectives qui prennent appui sur les attitudes ou le savoir-être. Perrenoud (2001) inclut dans le savoir-être les valeurs à posséder, ainsi qu'un rapport au savoir, à l'action professionnelle et à l'autre, sous ce qu'il nomme la pratique réflexive.

Finalement, Jonnaert (2009) apporte une mise en garde concernant l'utilisation du concept de compétence en éducation, très différente de l'utilisation qui en est faite dans d'autres disciplines. Il cite par exemple la linguistique, où la compétence réfère à cette notion de savoir implicite innée à l'être humain qui lui permet de générer une production infinie d'énoncés dans une langue donnée. La parole est donc, dans cette perspective, l'actualisation de la compétence langagière, c'est-à-dire la performance. En sciences de l'éducation, la différence entre compétence et performance est également admise, mais pas au même titre. Contrairement à la linguistique, la compétence ne réfère pas à un potentiel inné chez l'individu, qui est présent à l'état latent et qui n'est pas encore activé. La compétence y est définie plutôt comme un construit toujours en développement, où l'apprenant s'approprie les ressources et apprend à les mobiliser par la mise en place des situations didactiques par l'enseignant. Selon Brousseau (1998), une situation didactique peut être vue comme un échange entre l'enseignant et l'apprenant où le premier tente de faire «accoucher» au second de savoirs (ou des compétences) que celui-ci construit en y aménageant des situations d'apprentissage appropriées. Le but de ce dialogue est de faire en sorte que l'élève puisse mobiliser ses ressources en dehors d'une situation d'enseignement où les visées didactiques ont été clairement énoncées. Ainsi, suite à une situation didactique, l'enseignant doit aménager des situations adidactiques où l'étudiant doit reconnaître quelles ressources il doit mobiliser. C'est ainsi que se construirait la compétence. Même si sa manifestation dans le réel se nomme performance, il est difficile de postuler que la performance en classe est la parfaite représentation de la compétence étant donné la multitude de variables en salle de classe.

Du côté des sciences du travail (psychologie et sociologie), il semble que les concepts de compétence et de performance soient presque fusionnés. Toujours selon Jonnaert (2009), on serait passé du concept de qualification au concept de compétence au cours des années 90 afin de ne plus parler des qualités qu'une personne doit détenir afin d'exécuter un travail donné, mais plutôt des actions que doivent réaliser les professionnels afin d'avoir un contrôle autonome d'une situation. Ainsi, la performance serait, selon cette approche, la représentation parfaite de la compétence, soit l'action du sujet en situation. La définition du concept de compétence en sciences de l'éducation est bien différente de l'interprétation qui en est faite dans ces deux domaines. Elle admet la distanciation performance/compétence comme en linguistique, mais réfute l'hypothèse de nature innéiste pour en épouser une constructiviste. Des sciences du travail, elle adopte son orientation axée sur les situations, mais réfute sa position pensée essentiellement en termes d'application de tâches puisque l'enseignant ne fait pas qu'enseigner un ensemble d'actions ou de connaissances appliquées ; il intervient dans le développement de compétences qui s'actualisent dans différentes familles de situations, selon la différenciation du tandem performance/compétence. C'est pourquoi Jonnaert (2009) plaide pour un cadre théorique distinct du concept de compétence propre aux sciences de l'éducation. Ainsi, la liste des énoncés de compétences d'un profil de sortie d'un programme en interprétation LSQ-français doit absolument prendre sa source dans les situations professionnelles, où s'actualisent ces compétences. Mais elles ne doivent pas être des énoncés qui s'apparentent à celui d'un processus de description de tâches ou d'évaluation des qualifications. Elles doivent plutôt être écrites de manière à être un outil de référence pour le développement de la compétence effective, autant dans le travail de design du curriculum que pour les enseignants qui devront se l'approprier lors de sa transposition dans le réel.

Nous avons défini dans cette partie ce qu'est une compétence au niveau des buts du curriculum. Nous avons établi une typologie des ressources mobilisées pour leur actualisation, soit les connaissances, les habiletés et les attitudes, qui relèvent du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Nous avons également établi quelques différences fondamentales sur le concept de compétence face à son utilisation dans d'autres disciplines. Toutefois, comment constituer cet ensemble de compétences qui compose le profil de sortie ? Comment s'assurer que le profil de sortie couvre l'ensemble des compétences nécessaires pour l'exercice de la profession à laquelle

il destine ses étudiants ? C'est ce que nous abordons au point suivant, à travers le concept de transposition didactique.

## **2.4 TRANSPOSITION DIDACTIQUE**

Afin de constituer un profil de sortie exhaustif qui couvre l'ensemble des compétences nécessaires à l'exercice de la profession d'interprète, on doit partir des pratiques de référence de la profession et les transposer dans ce profil de sortie, en fonction des contraintes propres aux sciences de l'éducation. C'est pourquoi le concept de transposition didactique s'avère utile pour comprendre ce processus. Dans cette section, nous commençons par définir ce qu'est la transposition didactique. Nous regardons ensuite plus spécifiquement comment ce concept s'applique lorsque la transposition se fait à partir de pratiques.

### **2.4.1 DÉFINITION DU CONCEPT**

Le concept de transposition didactique est introduit par Verret (1975) lors de recherches en sociologie afin de comprendre les actions humaines qui agissent sur le savoir afin de le rendre enseignable (Perrenoud, 1998). Ses recherches portaient spécifiquement sur les difficultés à scolariser les savoirs issus des sciences humaines. Verret (1975) remarque que la distance entre l'objet scolaire et l'objet théorique est telle que celui-ci n'a pas subi une simplification lors de ce passage, mais a plutôt subi une transformation qui a pour conséquence une substitution de l'objet original (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, & Lahanier-Reuter, 2010). Ainsi, la transposition didactique des savoirs savants lui ferait subir plusieurs transformations : premièrement sa *désyncrétisation*, c'est-à-dire que les savoirs sont parcellisés et «décontextualisés de leur sphère de production pour être recontextualisés dans la sphère scolaire» (Reuter et al., 2010, p. 226). Il y a ensuite *dépersonnalisation* du savoir, c'est-à-dire qu'ils sont présentés comme des savoirs absolus qui détiennent leur autonomie, sans référence aux personnes qui ont construit ce savoir. Troisièmement, il y a une *programmation* de ce savoir, dans une logique séquentielle, par la mise en texte de ce savoir dans un programme et des manuels scolaires, par exemple. Finalement, ils sont rendus *publics* et un *contrôle social* des apprentissages est mis en place.

C'est ce concept de transposition didactique qui a été repris par Chevallard (1985/1991) afin de l'appliquer à la didactique des mathématiques. C'est sa théorisation de la transposition

didactique qui a été reprise par d'autres didactiques. Elle s'intéresse au «passage du savoir savant au savoir enseigné» (Chevallard, 1985/1991, p. 20). Selon lui, il y aurait deux transpositions didactiques : une externe et une interne au système didactique. La transposition didactique externe concerne le passage de l'objet de savoir à l'objet à enseigner, alors que la transposition didactique interne concerne le passage de l'objet à enseigner à l'objet enseigné. Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons à la transposition didactique externe, car elle concerne le passage de certains savoirs présents dans la société au curriculum formel et programmes de formation.

Le travail de transposition didactique externe est produit par ce que Chevallard (1985/1991) appelle la noosphère. Ce concept réfère à une couche intermédiaire se situant entre l'environnement sociétal et le système d'enseignement. On y retrouve l'ensemble des acteurs qui interviennent sur le «texte de savoir» créé par la communauté scientifique et qui s'applique à opérer diverses transformations sur celui-ci afin de constituer un «nouveau texte de savoir» qui sera l'outil de l'enseignant. Mais que se passe-t-il lorsque ce savoir ne trouve pas sa source dans un «texte de savoir», comme c'est le cas de plusieurs formations professionnelles ? À ce sujet, Perrenoud (1998, p. 503) mentionne : «Dès lors, ce qu'il y a à transposer ne se voit pas à l'œil nu et la transposition ne peut prendre sa source dans un *corpus* déjà constitué, à l'image des savoirs savants».

Plusieurs auteurs ont tenté de définir autrement ce premier maillon de la chaîne de transposition didactique sous un concept autre que «savoir savant», tel qu'utilisé par Chevallard (1985/1991). Martinand (1986) avait proposé le concept de «pratiques sociales de référence» comme point de départ de la transposition didactique. Il trouvait ce concept plus approprié pour l'enseignement de disciplines non reconnues comme savantes, tels l'informatique, les travaux manuels, les formations professionnelles. Joshua (1996), de son côté, préfère parler de «savoirs experts», car selon lui, savoirs et pratiques ne seraient pas deux concepts opposés. Tout savoir, aussi savant soit-il, est mis en relation à des pratiques et ne peut s'en dissocier. Perrenoud (1995, pp. 74-75) parle de compétences et de savoir-faire de haut niveau, car les actes des praticiens d'une profession font «référence à une pragmatique, à la sphère de la décision et de l'action», nécessitent un savoir-faire puisqu'il doit construire une réponse adaptée à une situation unique, «sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées». Alors que les savoirs savants

sont facilement identifiables, car ils existent déjà à l'état de discours organisé, les «savoirs» auxquels ces auteurs font référence n'existent pas à cet état de discours explicite. Il est possible de les décrire, mais ils se retrouvent à l'intérieur des pratiques. Alors, comment extraire ces savoirs à enseigner ? C'est ce que nous abordons au prochain point.

#### **2.4.2 TRANSPOSITION DIDACTIQUE À PARTIR DE PRATIQUES**

Selon Perrenoud (2001), le point de départ de la chaîne de transposition didactique d'une formation professionnelle est ce qu'il nomme les «pratiques professionnelles de référence». Cette dénomination n'est pas sans rappeler le concept de «pratiques sociales de référence» de Martinand (1986) que nous avons effleuré plus tôt. Selon Perrenoud (2001), il est nécessaire d'explicitier les compétences issues des pratiques professionnelles de référence, car ce sont elles qui vont dicter les contenus du curriculum de formation. Toujours selon l'auteur, l'absence d'un référentiel de compétences a pour conséquence de favoriser les contenus disciplinaires au détriment du développement des compétences.

La toute première étape de la transposition didactique à partir des pratiques professionnelles de référence est donc de définir les situations professionnelles. Comme nous l'avons vu plus tôt, la compétence est définie par Tardif (2006) comme un savoir-agir complexe qui permette de faire face adéquatement à une famille de situations. Or, qu'est-ce qu'une situation professionnelle ?

Selon Perrenoud (2001), il est impossible de définir objectivement quand commence et quand s'arrête une situation professionnelle. De plus, toute situation est unique en soi, c'est pourquoi il serait plus juste de parler de familles de situations. Toutefois, afin de simplifier le texte, nous parlerons uniquement de situations. Il y a un changement de situation lorsqu'il y a rupture de plusieurs éléments : rupture du cadre, des enjeux et des moyens de l'action. Les situations ne peuvent non plus être définies en termes de temps. Certaines situations peuvent durer quelques minutes, et d'autres des semaines. C'est pourquoi les situations professionnelles ne se retrouvent pas toutes au même niveau, elles peuvent même se retrouver imbriquées les unes dans les autres dans un rapport d'inclusion, à l'instar de poupées russes. Perrenoud (2001) donne l'exemple de la pratique de la médecine. Une situation «macro» serait le traitement d'un patient, constitué du suivi de dossier, du choix de la thérapie à entreprendre, etc. Une situation «micro» serait la consultation du patient, constitué de la prise de contact avec le patient et du dialogue, de la mise

à jour des informations. Dans cet exemple, nous avons deux situations professionnelles distinctes, bien que l'une soit imbriquée dans l'autre.

Toujours selon Perrenoud (2001), une situation professionnelle est ce que «le praticien considère subjectivement comme une situation, en fonction de sa propre façon de découper le flux des événements, de définir les enjeux et d'emboîter les poupées russes». Cette perspective constructiviste de la situation par les praticiens n'est tout de même jamais originale. Elle est influencée par les représentations sociales de la profession, qui sont entre autres définies par la formation et la culture professionnelle qui devraient garantir une certaine homogénéité dans la définition des situations. Perrenoud (2001) propose tout de même quelques critères pour déterminer si une situation peut être considérée comme une situation professionnelle utile pour un référentiel. Premièrement, la situation doit être problématique, dans ce sens qu'elle doit appeler à une action ou une intervention de la part du professionnel. Deuxièmement, la situation doit être spécifique à cette profession et nécessiter une expertise qui lui est propre, car le sens commun ne suffit pas à venir à bout de la situation. Finalement, une situation doit être emblématique de la profession, ce qui implique qu'elle doit être constitutive et significative de la profession. Dans chaque profession, il est possible de se retrouver face à des situations exceptionnelles, mais la formation ne peut préparer les étudiants à les négocier au même degré. Au final, ces situations sont naturellement «stylisées» et ne peuvent correspondre exactement à celles vécues par les professionnels, mais correspondent à la moyenne des pratiques attestées.

Cette première étape correspond à ce que Perrenoud (2003) nomme la «description fine des pratiques». Partir des pratiques professionnelles de référence, qui existent dans le réel, pour en arriver à une série de situations professionnelles constitue déjà en soi une première étape de transposition didactique. Car le découpage de l'activité professionnelle a déjà une incidence sur la formulation des compétences. En effet, alors qu'un savoir-agir complexe est nécessaire à la maîtrise globale d'une situation (Tardif, 2006), une seule compétence est ainsi associée à chaque famille de situation définie précédemment. Bien sûr, comme nous l'avons vu à la section 2.3.2, une compétence est un élément complexe en soi. C'est pourquoi chaque compétence doit être décortiquée en fonction des éléments de compétence qui la constitue, soit les ressources mobilisées qui relèvent du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Il s'agit de la prochaine étape de la transposition didactique.

Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (2002), il est utile de se questionner premièrement sur les actions ou les habiletés nécessaires à chaque situation, c'est-à-dire les ressources contextuelles qui relèvent du savoir-faire. Celles-ci sont généralement les plus évidentes, car elles relèvent de la performance et sont donc observables et plus faciles à nommer spontanément. Selon Perrenoud (2001), ce sont des actions ou des opérations. Toujours selon le Ministère de l'Éducation du Québec (2002) chacune des opérations doit être décortiquée dans le détail afin d'identifier les sous-opérations s'il y a lieu. On doit ensuite faire la description des conditions de réalisation de ces tâches ainsi que des aspects essentiels à une exécution satisfaisante.

Une fois que la liste des habiletés nécessaires à la maîtrise de la situation est définie, il est plus aisé par la suite de définir quelles sont les ressources cognitives (les connaissances) et les ressources socio-affectives (attitudes) nécessaires à la compétence (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002). Ainsi, les connaissances mobilisées peuvent relever du savoir savant et être issues de la recherche ou de la culture professionnelle. Elles peuvent être théoriques, comme dans la modélisation d'une situation afin d'en saisir ses dimensions éthiques, ou bien méthodologiques afin de bien coordonner les différentes actions à poser. Parmi les ressources socio-affectives à définir, on peut penser aux valeurs à détenir dans le traitement efficace de la situation, mais également un rapport critique et réflexif sur sa pratique professionnelle. C'est à cette étape de la transposition didactique que se constitue le profil de sortie.

Perrenoud (2003) conclut la chaîne de transposition didactique externe à partir de pratiques par une réflexion sur les schèmes de mobilisation des ressources en temps réel, c'est-à-dire de poser des hypothèses quant au mode de genèse de ces compétences, réfléchir aux situations d'enseignement ou d'apprentissage à mettre en place (projets, simulations, etc.). Finalement, la dernière étape de la transposition didactique externe est celle de la conception du curriculum écrit, par la mise en place de dispositifs de formation. C'est à ces étapes de la transposition didactique que se déroule le travail de design du curriculum.

Cette section conclut le volet conceptuel de notre cadre théorique. Nous avons tenté de répondre à notre question générale de recherche sur la façon de concevoir un programme de formation professionnelle québécois en interprétation LSQ-français. Pour ce faire, nous avons premièrement défini le concept de curriculum sous ses différentes formes afin d'en avoir une

compréhension claire. Nous avons ensuite déterminé les grandes étapes de conception d'un curriculum. Nous avons vu que la première étape, celle de la définition des finalités éducatives, est déterminée au niveau politique et l'approche par compétence, en plus d'être adoptée officiellement par le gouvernement du Québec, est également adaptée pour les formations professionnelles où le transfert des apprentissages est essentiel. La deuxième étape de conception d'un curriculum est celle de la définition de ses buts. Ce sont les divers objets curriculaires créés au niveau de l'administration du curriculum qui y correspondent. Parmi ceux-ci, nous avons vu que le profil de sortie est un des objets curriculaires centraux des buts du curriculum lorsque l'approche par compétence est adoptée au niveau des finalités du programme. Nous nous sommes donc penché sur cet objet par la suite afin d'en déterminer les éléments constitutifs, c'est-à-dire qu'il est une représentation synthétique de grandes compétences à maîtriser au terme de la formation, constituées d'éléments de compétences qui relèvent du savoir, savoir-faire et savoir-être. Finalement, nous avons conclu cette portion de notre cadre théorique en cherchant une façon de constituer ce grand ensemble de compétences. Le concept de transposition didactique externe à partir de pratiques a fourni certaines réponses : on doit déterminer une liste de situations professionnelles et déterminer un énoncé de compétence pour chacune d'elles. On détermine ensuite quelles sont les ressources qui permettent l'actualisation de chacune des compétences : les habiletés, les connaissances et les attitudes.

Maintenant que nous avons établi le cadre conceptuel de notre recherche, nous allons présenter le volet empirique de notre cadre théorique. Afin d'apporter un meilleur éclairage à notre question générale de recherche, nous allons comparer l'offre de formation québécoise actuelle à celles qui sont offertes dans le reste du Canada. Nous faisons également une revue de la littérature en lien avec la formation en interprétation au Canada afin de nous assurer d'apporter une nouvelle perspective par rapport à la recherche produite jusqu'à aujourd'hui.

## **2.5 VOLET EMPIRIQUE**

Jusqu'à maintenant, nous avons tenté de répondre à notre question générale de recherche sur la façon de concevoir un programme de formation québécois en interprétation LSQ-français à partir de la littérature. Nous allons maintenant analyser certains programmes existants qui équivaldraient à un programme de formation en interprétation LSQ-français afin de voir s'ils sont conçus selon les approches que nous avons dégagées de la littérature. Cette analyse nous

permettra de préciser s'il existe certains consensus quant à la forme et aux contenus que devraient avoir les parcours de formation en interprétation en langue des signes. Nous allons ensuite faire une revue critique de la littérature scientifique produite en lien avec les programmes de formation en interprétation LSQ-français.

### **2.5.1 CURRICULUMS DE FORMATION EN INTERPRÉTATION EN LANGUE DES SIGNES AU CANADA**

Dans cette section, nous posons notre regard sur les programmes en interprétation pour les Sourds qui existent présentement au Canada. Nous avons décidé de comparer le certificat en interprétation visuelle (CIV) de l'UQAM avec cinq autres programmes canadiens existants. L'ensemble de ces six programmes constitue la liste complète des programmes encore actifs reconnus officiellement par l'*Association of Visual Language of Canada (AVLIC)*. Toutefois, les cinq autres programmes portent sur l'interprétation *American Sign Language (ASL)*-anglais. Mais ils sont conçus pour desservir le même type de clientèle, soit les personnes sourdes qui communiquent principalement dans une langue des signes. Seules les langues de communication diffèrent. L'ASL est la langue utilisée par les personnes sourdes évoluant dans un milieu anglophone. C'est pourquoi nous référons à l'ensemble de ces programmes (LSQ-français et ASL-anglais) comme étant ceux «en langue des signes».

Les données collectées pour cette section proviennent de deux sources. Premièrement, nous nous sommes basé sur les informations disponibles sur les sites web des institutions où s'offrent ces programmes. Nous avons également contacté par courriel les responsables des programmes afin d'avoir des informations complémentaires qui n'étaient pas disponibles sur les sites web.

#### **2.5.1.1 STRUCTURE DES PROGRAMMES**

Dans cette première section, nous tentons de répondre à quelques questions concernant les programmes canadiens en interprétation en langue des signes : Comment est structurée l'offre de formation ? Quelle est la durée des programmes ? Comment obtenir les préalables nécessaires pour être admis à un programme en interprétation en langue des signes ? Nous avons recueilli nos informations pour cette section sur les sites web des institutions qui dispensent ces programmes.

Comme nous l'avons mentionné, il existe au Canada six programmes en interprétation en langue des signes, incluant le CIV de l'UQAM. Sans entrer dans les détails des préalables aux programmes en interprétation en langue des signes (que nous abordons à la section 2.5.1.3), tous exigent au moins un certain niveau de compétence en ASL ou en LSQ à l'admission. C'est pourquoi on retrouve partout un programme préparatoire aux études en interprétation, majoritairement dispensé par la même institution qui offre le programme en interprétation (4 cas sur 6). Ces programmes s'appellent, soit «Études sourdes» («*Deaf Studies*»), «ASL et études sourdes» («*ASL and Deaf Studies*»), ou «Communication et études sourdes». Ces programmes préparatoires sont tous d'une durée d'un an et insistent sur l'apprentissage de l'ASL ou de la LSQ et abordent la surdité sous un angle socioculturel, comme nous le verrons plus loin.

Les programmes en interprétation en langue des signes, quant à eux, sont d'une durée de deux à quatre ans à temps plein dans le reste du Canada. Seul celui du Québec n'est offert qu'à temps partiel et équivaut à un an d'études à temps plein. Dans certains cas, au Manitoba et en Nouvelle-Écosse, le programme préparatoire est préalable au programme en interprétation. Le tableau 2 résume la structure et la durée des programmes qui constituent le curriculum de formation en interprétation en langue des signes. Les zones en gris représentent les parcours où le programme préparatoire est préalable, donc obligatoire, ce qui fait en sorte que le curriculum de formation de l'interprète est constitué des deux programmes.

**Tableau 2 : Structure des curriculums de formation en interprétation en langue des signes au Canada**

|   |       | Colombie-Britannique  | Alberta   | Manitoba   |  | Ontario  | Québec   | Nouvelle-Écosse  |
|---|-------|---|---|--|--|--|--|--|
| Programme préparatoire aux études en interprétation | 1 an  | ASL and Deaf Studies<br>Institution : Vancouver Community College | American Sign Language and Deaf Culture Studies<br>Institution : Lakeland College | Deaf Studies<br>Institution : Red River College                                    | Bachelor of Arts<br>Institution : University of Manitoba | American Sign Language and Deaf Studies Program<br>Institution : George-Brown College    | Communication et études sourdes<br>Institution : Cégep du Vieux Montréal | Deaf Studies<br>Institution : Nova Scotia Community College                                    |
|   | 1 an  | Sign Language Interpretation<br>Institution : Douglas College     | Sign Language Interpretation<br>Institution : Lakeland College                    | American Sign Language - English Interpretation<br>Institution : Red River College |  | Interpretation (American Sign Language – English)<br>Institution : Georges Brown College | Interprétation visuelle<br>Institution : Université du Québec à Montréal | American Sign Language / English Interpretation<br>Institution : Nova Scotia Community College |
| Programme en interprétation en langue des signes    | 2 ans |   |   |  |  |  |  |  |
|   | 3 ans |   |   |  |  |  |  |  |
|   | 4 ans |   |   |  |  |  |  |  |

Une des particularités de la situation québécoise est le fait que les deux programmes (celui préparatoire et celui en interprétation) sont dispensés par deux entités distinctes (le cégep du Vieux Montréal et l'UQAM). Dans le reste du Canada, dans 4 cas sur 5, ces deux programmes sont offerts par la même institution, voire la même unité administrative. Seule la Colombie-Britannique partage cette particularité, où le programme en Études sourdes est dispensé par le *Vancouver Community College* et le programme en interprétation par le *Douglas College*.

C'est pourquoi il nous semble important de considérer les programmes préparatoires aux études en interprétation avant de regarder ceux en interprétation. Comme nous l'avons fait remarquer, il est impossible pour un étudiant d'être admis à un programme en interprétation en langue des signes sans avoir une certaine maîtrise de la LSQ ou de l'ASL. De plus, deux des six programmes en interprétation (Manitoba et Nouvelle-Écosse) exigent d'avoir complété le programme préparatoire préalablement. Tous les programmes en interprétation, incluant celui du Québec, mentionnent sur leur site web l'existence du programme préparatoire comme moyen d'obtenir les préalables pour être admis. Toujours au Québec, selon Trudeau et Roy (2016), 57% des finissants du programme en Communication et études sourdes des cohortes de 2009 à 2014 ont poursuivi leurs études au programme de certificat en interprétation visuelle de l'UQAM dès l'année suivante. C'est pourquoi, dans la prochaine section, nous analysons les programmes préparatoires aux études en interprétation afin de déterminer s'il est possible de conclure qu'une grande partie des étudiants admis dans l'ensemble des programmes en interprétation ont des acquis semblables.

### **2.5.1.2 PROGRAMMES PRÉPARATOIRES AUX ÉTUDES EN INTERPRÉTATION EN LANGUE DES SIGNES**

Attardons-nous aux contenus de ces programmes préparatoires aux études en interprétation. Ici, nous ne nous penchons pas sur la philosophie éducative et sur la présence d'un profil de sortie. Nous réservons ces questions à notre analyse portant sur les programmes spécifiques à l'interprétation (section 2.5.1.4). Nous tentons uniquement de savoir si tous ces programmes s'équivalent en termes de contenu. Afin d'avoir une idée globale des contenus de ces programmes, nous avons constitué une typologie des cours selon une démarche inductive en fonction d'une analyse du contenu de leur description disponible sur les sites web des programmes. Nous les avons regroupés selon les catégories suivantes :

- **Cours généraux** : On y retrouve des cours généraux non liés aux Sourds ou malentendants que doivent suivre les étudiants de l'institution ou du département et qui sont obligatoires, tels des cours d'anglais ou au choix.
- **Cours de langue signée (ASL ou LSQ)** : On retrouve dans cette catégorie des cours qui ont pour objectif l'apprentissage et la maîtrise de l'ASL ou de la LSQ.
- **Communication et interculturalisme** : Cette catégorie inclut des cours portant sur des notions générales de communication ou appliquées aux Sourds et malentendants ainsi qu'aux notions de communication interculturelle en général.
- **Histoire et culture** : On y retrouve des cours portant spécifiquement sur l'histoire des Sourds ou de la surdité en général ainsi que des cours sur la culture et la communauté sourde.

Nous avons tenté de savoir quelle est la proportion de chacune des catégories de cours proposées par rapport à l'ensemble du programme. Nous aurions voulu avoir de l'information sur le nombre d'heures passées en classe pour chacun des cours. Toutefois, la seule information disponible sur les sites web était le nombre de crédits pour chacun des cours. Cependant, quatre des cinq responsables de programme nous ont confirmé qu'un crédit correspond à une heure de cours en classe par semaine. Les réponses variaient concernant la durée des sessions, entre 13 et 15 semaines. Quelques programmes prévoient également des heures de laboratoire obligatoires qui ne sont pas incluses dans le calcul. Malgré ces différences mineures, nous avons tout de même décidé de faire nos calculs en prenant en considération le nombre de crédits de chacune des catégories de cours sur l'ensemble des crédits nécessaires pour compléter le programme. Seule une mise en garde doit être faite concernant le programme de la Nouvelle-Écosse : l'information concernant le nombre de crédits de chaque cours n'était pas disponible sur leur site web et les responsables du programme ont refusé de partager les informations concernant le nombre d'heures ou de crédits pour chaque cours. Nous avons donc décidé d'accorder trois crédits à chacun des cours aux fins de notre calcul. Bien que ce ne soit pas idéal pour le calcul précis de la proportion d'une catégorie de cours sur l'ensemble du programme, les données compilées permettent tout de même d'avoir une idée globale de la proportion de chaque catégorie de cours sur l'ensemble du programme et permettent de constater si des catégories sont tout simplement absentes. Le tableau 3 présente les données que nous avons constituées, avec les

limites évoquées. Pour plus de détails, l'Annexe 4 présente le nom des cours que nous avons associé à chacune des catégories ainsi que la façon dont les données ont été calculées.

**Tableau 3 : Comparaison des types de cours des programmes préparatoires aux études en interprétation en langue des signes au Canada**

|  | Colombie-Britannique, Vancouver Community College (40 crédits) | Alberta, Lakeland College (30 crédits) | Manitoba, Red River College (39 crédits) | Ontario, George Brown College (37 crédits) | Québec, Cégep du Vieux Montréal (42 crédits*) | Nouvelle-Écosse, Nova Scotia Community College (48 crédits**) |
|--|--|--|--|--|---|---|
| Cours généraux   | (2)<br>5%  | (3)<br>10%                             | (0)<br>0%                                | (6)<br>16%                                 | (0)<br>0%                                     | (6)<br>12%  |
| Cours de LS  | (25)<br>63%  | (18)<br>60%                            | (27)<br>69%                              | (22)<br>60%                                | (16)<br>38%                                   | (21)<br>44%   |
| Cours de communication et d'interculturalisme  | (5)<br>12%   | (3)<br>10%                             | (3)<br>8%                                | (6)<br>16%                                 | (13)<br>31%                                   | (9)<br>19%  |
| Cours d'histoire et culture  | (8)<br>20%   | (6)<br>20%                             | (9)<br>23%                               | (3)<br>8%                                  | (13)<br>31%                                   | (12)<br>25%   |
| <p>* Le milieu collégial au Québec fonctionne en unités et non en crédits. Toutefois, afin de rendre les données comparables, nous avons accordé 1 crédit par heure de cours en classe par semaine pour chacun des cours (45 heures /15 semaines = 3 crédits, 60 heures / 15 semaines = 4 crédits).</p> <p>** Hypothèse de 3 crédits pour chaque cours puisque l'information n'est pas disponible.</p> |  |  |  |  |   |   |

Comme on peut le constater, les cours d'ASL ou de LSQ représentent la partie la plus importante des cours de ces programmes. Tous les programmes présentent des cours sur l'histoire et la culture des Sourds, dans une proportion assez semblable d'un bout à l'autre du pays. Concernant les cours sur la communication et l'interculturalisme, il est intéressant de noter que trois programmes ont un cours intitulé «*Becoming an Ally*» (Devenir un allié, traduction libre) qui insiste, selon les descripteurs, sur la prise de conscience des rapports de pouvoir qui existent entre les personnes sourdes et entendantes et sur la façon de les éviter. Trois programmes exigent des cours d'anglais généraux, incluant celui de l'Ontario qui exige en plus un cours au choix. Le programme de la Nouvelle-Écosse exige deux cours généraux concernant des aspects légaux liés à l'emploi dans la province ainsi que sur la santé et la sécurité en général.

En conclusion, les programmes préparatoires aux études en interprétation sont tout de même assez semblables d'un bout à l'autre du pays. Ils insistent généralement sur la maîtrise de l'ASL ou de la LSQ, en plus d'aborder la surdité sous un angle socioculturel, par la présence de cours d'histoire, de culture et de communication interculturelle. Ainsi, il est possible de conclure que les étudiants qui ont suivi un de ces programmes préparatoires ont un parcours de formation assez semblable lorsqu'ils commencent leurs études en interprétation par la suite. La formation disponible au Québec s'apparente à celle qui s'offre dans le reste du Canada. La plus grande différence entre les étudiants admis aux programmes en interprétation se situe surtout entre ceux qui ont suivi un programme préparatoire et ceux qui ont accédé directement aux programmes en interprétation. C'est pourquoi tous les programmes en interprétation en langue des signes ont des critères d'admission précis et tous les candidats doivent font l'objet d'une évaluation. C'est ce que nous abordons au prochain point.

### **2.5.1.3 PRÉALABLES À L'ADMISSION AUX PROGRAMMES EN INTERPRÉTATION EN LANGUE DES SIGNES**

Pour répondre aux questions concernant les préalables, nous nous sommes appuyés sur les informations disponibles sur les sites web des institutions qui offrent ces programmes. Tous les sites présentaient clairement les critères d'admission. Tous les programmes exigent explicitement une compétence de la langue signée (ASL ou LSQ). La méthode privilégiée pour évaluer cette compétence est l'entrevue, sauf en Colombie-Britannique qui le fait par le biais d'une «fin de semaine d'activités pour l'évaluation et la sélection des candidats» (Traduction libre) ainsi qu'au Québec où le programme de CIV de l'UQAM privilégie des tests de production et de compréhension en LSQ.

La maîtrise de la langue orale (français ou anglais) fait généralement l'objet d'une attention, mais à un moindre degré. Le Québec et le Manitoba sont les seules institutions qui évaluent spécifiquement la langue orale par le biais d'un test formel alors que la Nouvelle-Écosse inclut cette partie lors de l'entrevue. La Colombie-Britannique ne fait pas explicitement référence aux compétences en anglais dans ses critères d'admission alors que l'Alberta et l'Ontario y font référence par l'exigence d'une note minimale requise à la réussite des cours d'anglais au secondaire.

Tous les programmes, à l'exception du Québec, exigent que l'étudiant en interprétation démontre une compréhension de la communauté sourde et de sa culture, soit lors de l'entrevue ou par le biais d'un portfolio. Deux exigent la réussite du programme préparatoire au programme en interprétation, soit les programmes du Manitoba et de la Nouvelle-Écosse. Tous les autres programmes font référence au programme préparatoire en interprétation sur leur site web comme moyen d'acquérir les préalables.

En conclusion, les critères d'admission aux programmes en interprétation en langue des signes sont assez semblables partout au Canada, mais le Québec se distingue sur deux points : il est le seul à ne pas exiger une compréhension de la communauté sourde et le seul à adopter une série de tests pour l'évaluation des compétences linguistiques alors que les autres programmes privilégient les entrevues ou la fin de semaine d'activités. L'Annexe 5 présente les critères d'admission de chacun de ces programmes en interprétation en langue des signes. Attardons-nous maintenant sur les contenus des programmes afin de voir si le programme québécois est comparable à ce qui s'offre dans le reste du Canada.

#### **2.5.1.4 CONTENUS DES PROGRAMMES EN INTERPRÉTATION**

Afin d'avoir une idée globale des contenus des programmes en interprétation, nous avons constitué une typologie des cours, selon une démarche inductive, en fonction de leur description disponible sur les sites web du programme. Nous les avons regroupés selon les catégories suivantes :

- **Cours généraux** : Cette catégorie inclut des cours au choix, des cours d'anglais, ou des cours d'un tronc commun obligatoire pour tous les étudiants de l'institution ou du département qui ne sont pas reliés à l'interprétation.
- **Pratique professionnelle** : Cette catégorie inclut des cours portant sur l'éthique et la déontologie en interprétation, sur certains contextes de pratique spécifiques sur les pratiques d'affaires ainsi que des cours en lien avec la recherche en interprétation.
- **Analyse de discours et traduction** : Cette catégorie inclut des cours sur l'analyse des discours à interpréter, leurs composantes à prendre en compte lors du transfert linguistique et sur les processus de transferts linguistiques d'une langue à l'autre, que ce soit de l'ASL vers l'anglais ou vice-versa.

- **Communication en langue signée (LS) et en langues orales (LO)** : Cette catégorie inclut des cours qui ont pour objectif le développement des compétences en ASL, LSQ, anglais ou français. On y retrouve des cours d'ASL ainsi que des stages ou ateliers en communication (et non en interprétation).
- **Sciences humaines** : Cette catégorie inclut des cours qui portent sur la communauté sourde, sa culture, son histoire ainsi que des sujets d'actualité en lien avec la surdité.
- **Linguistique** : Cette catégorie inclut des cours de linguistique générale et spécifique à l'ASL ou la LSQ.
- **Ateliers pratiques** : Cette catégorie inclut des cours essentiellement pratiques en interprétation, dans des contextes simulés.
- **Séminaires de stage** : Cette catégorie inclut les cours de séminaire de stage, c'est-à-dire les cours qui accompagnent la pratique réelle supervisée.

Afin de déterminer la proportion de chacune des catégories de cours dans l'ensemble de chacun de programmes en interprétation, nous avons adopté la même méthodologie que lorsque nous avons fait l'analyse des programmes préparatoires. Ainsi, les limites évoquées précédemment sont exactement les mêmes. De plus, pour le programme de la Nouvelle-Écosse, nous n'avons pas le nombre de crédits accordé à chacun des cours ; nous en avons donc accordé 3 à chacun d'eux. Bien que nous soyons conscients qu'il s'agit d'une limite importante, nous en arrivons à un total de 66 crédits pour le programme de deux ans de la Nouvelle-Écosse en procédant de la sorte, ce qui semble cohérent pour la durée du programme. Il est également important de noter que l'inclusion d'un cours dans une catégorie n'exclut pas la possibilité que le contenu du cours fasse référence à des éléments qui appartiennent à d'autres catégories. Le classement des cours s'est fait en fonction du descripteur de chacun des cours. Toutefois, le site du *George Brown College* (Ontario) ne fournit aucun descripteur pour l'ensemble des cours offerts par l'institution. Pour celui-ci, nous avons dû nous fier au seul titre des cours. On retrouve donc au tableau 4 la proportion des cours de chaque programme dans chacune des catégories que nous avons définies. L'Annexe 6, quant à elle, présente les noms des cours que nous avons inclus dans chacune des catégories.

Apportons une petite précision concernant le programme du Manitoba. Il s'agit d'un programme conjoint entre le *Red River College* et l'*University of Manitoba*. Comme le programme en Études

sourdes est préalable au programme en interprétation, il s'agit presque d'un programme de quatre ans. Trois diplômes sont décernés au cours de ces quatre années. Un certificat en Études sourdes (première année au *Red River College*) et un «diploma» en ASL-English interpretation (années 2 à 4 au *Red River College*) ainsi qu'un «Bachelor of Arts» de l'*University of Manitoba* (fait sur les quatre années)<sup>2</sup>. Nous avons compilé nos données entre les deux parties du programme portant sur l'interprétation de manière séparée.

**Tableau 4 : Comparaison des types de cours des programmes en interprétation en langue des signes au Canada**

|   | BC<br>Douglas<br>2 ans<br>(63<br>crédits) | AB<br>Lakeland<br>2 ans<br>(60<br>crédits) | MB<br>Red<br>River<br>3 ans<br>(54<br>crédits) | MB<br>UofM<br>4 ans<br>(57<br>crédits) | ON<br>GBC<br>4 ans<br>(120<br>crédits) | QC<br>UQAM<br>1 an<br>(30<br>crédits) | NS<br>NSCC<br>2 ans<br>(66<br>crédits) |
|---|---|--|--|--|--|---------------------------------------|--|
| Généraux  | (9)<br>14%                                | (0)<br>0%                                  | (0)<br>0%                                      | (30)<br>52,5%                          | (24)<br>20%                            | (0)<br>0%                             | (3)<br>5%                              |
| Pratique<br>professionnelle   | (9,5)<br>15%                              | (15)<br>25%                                | (12)<br>22%                                    | (3)<br>5,5%                            | (24)<br>20%                            | (6)<br>20%                            | (18)<br>27%                            |
| Analyse et<br>traduction  | (3)<br>5%                                 | (8)<br>13,5%                               | (9)<br>17%                                     | (0)<br>0%                              | (9)<br>7,5%                            | (0)<br>0%                             | (9)<br>14%                             |
| Communication<br>en LS ou LO  | (14,5)<br>23%                             | (4)<br>6,5%                                | (9)<br>17%                                     | (0)<br>0%                              | (21)<br>17,5%                          | (0)<br>0%                             | (12)<br>18%                            |
| Sciences<br>humaines<br>sourdes   | (6)<br>9,5%                               | (7)<br>11,5%                               | (0)<br>0%                                      | (3)<br>5,5%                            | (9)<br>7,5%                            | (0)<br>0%                             | (3)<br>5%                              |
| Linguistique  | (0)<br>0%                                 | (0)<br>0%                                  | (0)<br>0%                                      | (21)<br>36,5%                          | (3)<br>2,5%                            | (12)<br>40%                           | (0)<br>0%                              |
| Ateliers<br>pratiques   | (7,5)<br>12%                              | (16)<br>26,5%                              | (12)<br>22%                                    | (0)<br>0%                              | (21)<br>17,5%                          | (9)<br>30%                            | (12)<br>18%                            |
| Séminaire de<br>stage   | (13,5)<br>22%                             | (10)<br>17%                                | (12)<br>22%                                    | (0)<br>0%                              | (9)<br>7,5%                            | (3)<br>10%                            | (9)<br>14%                             |
| Heures de stage   | 240<br>heures                             | 420<br>heures*                             | 520 heures                                     |  | 420<br>heures                          | 150<br>heures                         | X                                      |
| * Le stage est d'une durée de 12 semaines, à 35 heures par semaine. Toutefois, le descripteur mentionne que plusieurs activités sont prévues pendant le stage et il ne contient pas uniquement des heures d'interprétation. |   |  |  |  |  |                                       |  |

<sup>2</sup> Le tableau 1 démontre visuellement la complexité de ce programme.

À la lumière de ces données, il est possible de constater quelques tendances dans les contenus des programmes canadiens en interprétation. Les programmes de la Colombie-Britannique, de l'Alberta et de la Nouvelle-Écosse partagent plusieurs points communs. Ce sont tous des programmes d'une durée de deux ans, qui ont presque le même nombre de crédits. Aucun de ces programmes offre des cours essentiellement axés sur la linguistique, alors qu'ils sont présents à divers degrés dans les trois autres programmes, surtout ceux du Québec et du Manitoba. Le fait que ces deux programmes soient administrés par un département de linguistique (pour la portion qui relève de l'Université du Manitoba pour le programme manitobain) doit y être pour quelque chose.

Une autre caractéristique du programme québécois est qu'il est le seul à n'offrir aucun cours de langue signée (LSQ) au programme, alors que les cours d'ASL représentent une portion assez importante de tous les autres programmes canadiens. Même si tous les programmes canadiens (incluant celui du Québec) évaluent la maîtrise de la langue signée à l'admission et en exigent un certain niveau de compétence, seul le programme québécois considère qu'il n'est plus nécessaire de poursuivre cet aspect dans la formation des étudiants. Les cours de traduction sont également absents de la formation québécoise, alors que tous les autres programmes y font une place.

Ensuite, le programme québécois se distingue aussi par le fait qu'on n'y retrouve aucun cours sur la communauté, la culture et l'histoire des Sourds (catégorie «Sciences humaines sourdes»). Comme nous l'avons vu dans la section précédente (2.5.1.3 : Les préalables à l'admission), ce programme est également le seul à ne pas exiger ou évaluer une compréhension du milieu de la communauté sourde.

Finalement, le CIV accorde également une grande place à la pratique simulée. Toutefois, la durée d'un an du CIV fait en sorte qu'en chiffres absolus, le temps consacré à la pratique est inférieur aux autres programmes en interprétation. Le nombre d'heures de stage varie également d'un programme à l'autre. Plus les programmes ont une durée importante, plus ils ont tendance à demander à ce que l'étudiant effectue un nombre conséquent d'heures en stage. Toutefois, le calcul des heures de stage varie également d'un endroit à l'autre. Par exemple, au Québec, les 150 heures de stages exigées correspondent à des heures réelles d'interprétation, quoiqu'une portion de ces heures peut être effectuée uniquement en observation d'un autre interprète. Pour

d'autres programmes, comme celui de l'Alberta, le nombre d'heures de stage (420) correspond à 12 semaines consécutives de 35 heures, ce qui implique que le nombre d'heures n'est pas constitué uniquement d'heures d'interprétation. Il n'a pas été possible de connaître le nombre d'heures de stage du programme de la Nouvelle-Écosse.

En conclusion, voici quelques constats qu'il est possible de dresser lorsqu'on compare la formation québécoise en interprétation en langue des signes aux autres programmes équivalents dans le reste du Canada. Premièrement, sa durée d'un an est significativement plus courte que celle des autres programmes (2 à 4 ans). Ensuite, plusieurs types de cours sont absents du programme. Il n'y a aucun cours de langue signée alors que tous les autres programmes en offrent. Pourtant, nous avons constaté que tous les programmes en interprétation exigent la maîtrise de la langue signée à l'admission, incluant les programmes ASL-anglais. Ces derniers semblent toutefois considérer qu'un tel niveau n'est toujours pas suffisant pour un futur interprète. Un autre type de cours absent du programme québécois sont les cours de «sciences humaines sourdes», soit des cours sur la communauté sourde, sa culture et son histoire. Or, le programme québécois est également le seul qui n'exige pas que l'étudiant démontre une compréhension de la communauté sourde à l'admission. Finalement, il s'agit aussi du seul programme au pays sans un cours qui porte spécifiquement sur la traduction et le transfert linguistique entre les deux langues.

Une fois ces remarques faites sur les plans de la structure et des contenus, que peut-on dégager du processus de mise en place des programmes dans le reste du Canada comparativement à celui du Québec ? Attardons-nous à la finalité éducative à la base de ces programmes. Nous tentons également de savoir s'il existe un profil de sortie et si celui-ci correspond à la définition adoptée dans le cadre de ce mémoire.

#### **2.5.1.5 FINALITÉ ÉDUCATIVE ET PROFIL DE SORTIE**

Comme démontré à la section 2.2.2.1, la définition des finalités du curriculum réfère au premier type de questionnement abordé lors de la conception d'un programme. Il s'agit de définir le cadre idéologique ou philosophique dans lequel il sera constitué (Wiles et Bondi, 2011). Nous avons déterminé que le cadre de l'approche par compétence est celui généralement adopté pour la conception des programmes de formation professionnelle au Québec. La définition de ces

finalités détermine ensuite la forme que prennent les buts du programme. Selon l'approche par compétence, le profil de sortie est l'objet qui correspond à la présentation synthétique des buts du programme. Qu'en est-il des programmes en interprétation en langue des signes au Canada ? Quelles sont les finalités qui encadrent la conception de ces programmes ? Et quels sont les buts de ces programmes ? Présentent-ils un objet qui s'apparente au profil de sortie ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons contacté les responsables de ces programmes par courriel. Nous avons eu toutefois de la difficulté à avoir des réponses concernant les finalités éducatives à la base de ces programmes. Une des raisons est le fait qu'aucun des responsables actuels n'était en poste au moment de la mise sur pied de leur programme et n'était pas en mesure de répondre à cette question. Nous avons tout de même pu dégager des hypothèses suite à certaines réponses et documents fournis. Nous n'incluons pas dans cette partie le CIV de l'UQAM puisque nous avons déjà abordé cette question concernant ce programme dans notre problématique. Ce programme a été élaboré selon l'approche par objectifs pédagogiques et n'a pas d'objet qui présente les buts du programme, comme un profil de sortie (voir section 1.4.3).

### ***Douglas College (Colombie-Britannique)***

Le programme de la Colombie-Britannique (*Douglas College*) présente un document qui s'intitule «*Program Outcomes*». Celui-ci est constitué de six grands énoncés et à chacun d'eux est associé une dizaine de sous-énoncés qui les détaillent en profondeur. Ces «*Program Outcomes*» correspondent aux buts du programme, tel que défini à la section 2.2.2.2 (La définition des buts du programme) puisque selon la responsable du programme, le travail de design du curriculum est directement relié à ce document. Pour ce mémoire, nous référons à ce document comme étant leur profil de sortie, surtout que selon Tremblay (1995), cet objet s'inscrirait dans le courant pédagogique américain de l'«*Outcome-Based Education*», assez proche de l'approche par compétence telle qu'appliquée au Québec. D'ailleurs, concernant la finalité éducative, bien que la responsable mentionne qu'elle n'était pas présente au moment de la conception du programme, elle insiste sur le fait que la formation qu'ils offrent est une formation de type professionnelle qui doit préparer à la pratique sur le terrain. Ce programme est le seul de ceux que nous avons analysés qui met de l'avant de manière aussi explicite son profil de sortie. Celui-ci fait l'objet d'une page web à lui seul et on retrouve un lien vers celle-ci sur la

page d'accueil du programme. Voici les six grands énoncés ainsi qu'une traduction libre. La version complète de ce profil de sortie se retrouve à l'Annexe 7.

| ÉNONCÉS                         | TRADUCTION LIBRE                                 |
|---------------------------------|--|
| Interpret meaning               | Interpréter le sens d'un message                 |
| Communicate bilingually         | Communiquer de manière bilingue                  |
| Act biculturally                | Agir de manière biculturelle                     |
| Act ethically                   | Agir de manière éthique                          |
| Take care of self               | Prendre soin de soi                              |
| Use appropriate business skills | Utiliser des comportements d'affaires appropriés |

Ce profil de sortie est exhaustif, surtout dans sa version longue présentée en annexe qui fait trois pages. Celui-ci présente bel et bien une liste de buts dont la forme peut s'apparenter à des énoncés de grandes compétences. Toutefois, leur formulation ne semble pas répondre à la définition adoptée dans le cadre de ce mémoire, soit un «savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficace de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations» (Tardif, 2006). Comme nous l'avons vu à la section 2.4.2 (La transposition didactique à partir de pratiques), Perrenoud (2001) mentionne qu'on doit premièrement déterminer les situations professionnelles et qu'un énoncé de compétence doit référer à la «maîtrise globale d'un type de situation professionnelle». Les situations définies doivent être spécifiques, problématiques (appellent à l'action) et emblématiques à la profession. Ainsi, selon l'auteur, la définition des situations professionnelles devrait précéder et déterminer l'écriture des énoncés de compétences. Bien que l'auteur admette que les situations définies peuvent être imbriquées les unes dans les autres à l'instar de poupées russes, certains énoncés de compétence du profil de sortie de *Douglas College* ne semblent pas être liés à une situation professionnelle telle qu'il le définit. Ainsi, les énoncés «Prendre soin de soi» et «Agir de manière biculturelle» sont plutôt généraux et non associés à une situation spécifique, problématique et emblématique de la profession d'interprète en langue des signes.

Il n'empêche que ce profil de sortie, même s'il ne répond pas à la définition adoptée dans l'approche par compétence telle que définie dans ce mémoire, semble couvrir l'ensemble des activités interprétatives, surtout dans sa version longue. Il est très détaillé et exhaustif. Comme nous le verrons sous peu, ce profil de sortie a servi de modèles pour d'autres programmes en interprétation en langue des signes.

### ***Lakeland College (Alberta)***

En ce qui concerne le programme de l'Alberta, il a été difficile d'avoir beaucoup d'informations puisque la responsable du programme était en poste depuis peu de temps. Elle ne pouvait pas répondre à nos questions concernant les finalités éducatives à la base du programme. Elle a toutefois mentionné explicitement que l'équipe du *Douglas College* a eu un apport considérable lors de la mise sur pied de leur programme. Il nous a même été suggéré de contacter ces derniers afin d'avoir plus de réponses. Sur leur site web toutefois, on retrouve une liste de huit «compétences appliquées» («*applied skills*») que les finissants devraient maîtriser au terme de leur formation. En voici une traduction libre qui tente de respecter la forme dans lesquels ces énoncés sont écrits. Il est à noter que contrairement à *Douglas College*, il n'y a pas de liste complète qui détaille le contenu de chacun de ces énoncés.

| ÉNONCÉS   | TRADUCTION LIBRE   |
|---|--|
| Differences in the linguistic structure of English and ASL  | Les différences entre les structures linguistiques de l'anglais et de l'ASL  |
| How to analyze written, signed and spoken texts   | Comment analyser des textes écrits, signés et parlés   |
| Communication variations between cultures and how to bridge cultural gaps that affect communication | Les variations de communication entre les cultures et comment combler le fossé culturel qui affecte la communication |
| Professional behaviours, attitudes and expectations   | Les comportements, attitudes et attentes professionnelles  |
| Strategies for developing relationships with colleagues and consumers of interpreting services      | Stratégies pour le développement des relations avec les collègues et les consommateurs de services d'interprétation  |
| How to manage the multitude of cognitive, emotional and behavioural demands of the work             | Comment gérer la multitude de demandes cognitive, émotionnelle et comportementale du travail                         |
| Specifics about working in a variety of settings including education and community based settings   | Les aspects concernant le travail dans une variété de contextes, tels l'éducation et le communautaire                |

|  |  |
|--|--|
| How to produce accurate and equivalent interpretations, and assess your own work | Comment produire des interprétations fidèles et précises, et comment évaluer son travail |
|--|--|

Cette liste de «*applied skills*» (ou compétences appliquées) ne s'apparente pas à la définition d'une compétence telle que proposée dans notre cadre théorique. Certains énoncés se rapprochent plus d'une liste de contenu. Il ne semble pas y avoir d'uniformité dans l'écriture de ces énoncés, certains d'entre eux commencent par un «*How to...*» (Comment...) alors que d'autres non. Il est donc difficile de statuer quelle finalité éducative a mené à la forme de cet ensemble d'énoncés. Il est tout de même intéressant de noter l'ascendant que semble avoir le *Douglas College* sur le programme, selon sa direction.

### ***Nova Scotia Community College (NSCC) (Nouvelle-Écosse)***

Nous avons réussi à avoir un entretien téléphonique avec la responsable du programme. Tout comme les autres, elle admet être incapable de nous répondre concernant la philosophie éducative à la base de leur programme en interprétation. Toutefois, ils ont également collaboré avec le *Douglas College* concernant la mise en place d'un profil de sortie. Le leur est identique à celui du *Douglas College*, mais ils ont rajouté une compétence supplémentaire. Toutefois, on ne retrouve pas les éléments de ces compétences, comme au *Douglas College*. Toujours selon la direction, le NSCC tente de s'approprier le profil de sortie en le retravaillant tout en se basant sur le code de déontologie de l'AVLIC. Ainsi, un document de travail fourni par la direction démontre qu'ils réfléchissent à modifier légèrement la formulation des compétences en plus d'en proposer d'autres. Lorsque questionnée sur l'apport du profil de sortie dans le travail de design du curriculum, la direction répond que bien que le programme n'ait pas été conçu officiellement grâce au profil de sortie, le programme fait l'objet de révisions continues qui prennent en compte la révision du profil de sortie.

Comme les six premières compétences de leur profil de sortie sont les mêmes que celles de *Douglas College*, voici une traduction libre de la septième compétence qu'ils proposent.

- 7<sup>e</sup> : Travailler à son développement («*Strive to improve*»)

Encore une fois ici, l'influence du *Douglas College* est mentionnée par la direction du programme. Il semble exister un lien étroit entre *Douglas*, *Lakeland* et le NSCC. Ces trois programmes présentent plusieurs caractéristiques communes. Les trois présentent un ensemble de compétences ou connaissances à maîtriser à la fin du parcours académique. Les trois semblent partager la même philosophie éducative, axée sur une formation de type professionnelle avec la préoccupation de préparer à la réalité du marché du travail. De plus, sur le plan structurel, les trois programmes sont d'une durée de deux ans à temps plein. Ces programmes n'offrent également aucun cours qui porte exclusivement sur les aspects linguistiques de leur langue signée, soit l'ASL.

### ***Red River College et University of Manitoba (Manitoba)***

Le responsable du *Red River college* nous a répondu directement à notre question concernant la philosophie à la base de leur programme. Selon cette source, leur programme a une approche centrée sur la communauté («*community-based program*») où les étudiants sont très impliqués («*heavily involved*») dans la communauté sourde. Concernant la présence d'un profil de sortie, une liste de 12 compétences que le finissant («*The Graduate*») doit maîtriser nous a été transférée. Nous présentons ici la traduction libre de quelques-uns de ces énoncés. L'Annexe 8 présente tous les énoncés originaux en anglais ainsi qu'une traduction libre.

- Se prépare pour l'interprétation spécifique d'une affectation, à l'avance et sur les lieux, rassemble le matériel nécessaire, contacte les clients et les autres membres de l'équipe d'interprétation et évalue les besoins logistiques.
- S'engage dans le développement professionnel continu, concernant la maîtrise de l'ASL et de l'anglais, à être accrédité par une association professionnelle et maintenir cette accréditation et développer un réseau avec la communauté.
- Démonstre des compétences personnelles à gérer et maintenir un équilibre entre sa qualité de vie, la confiance et l'intégrité dans ses relations professionnelles tout en continuant de développer des habiletés intrapersonnelles et interpersonnelles.
- Agit comme un allié de la communauté sourde et sourde-aveugle et s'impliquant continuellement et de manière réciproque avec elle, en soutenant ses objectifs, en établissant des liens de confiance et des ponts entre les cultures.

La formulation des énoncés de cette liste nous rappelle un peu la formulation par objectifs pédagogiques, sans que nous soyons en mesure de le statuer. Premièrement, bien que la formulation «l'étudiant sera en mesure de» n'est pas explicitement mentionnée dans le courriel, elle est implicite dans la formulation de ces objectifs et est typique de l'approche (Demeuse et al., 2006). De plus, la longueur des énoncés n'est pas compatible avec l'approche par compétence, qui se rapproche plus de la formulation des énoncés de *Douglas College*. Il est ardu de déterminer l'approche à la base de ce curriculum puisque nous n'avons pas trouvé d'équivalent aux «*community-based programs*» dans la littérature francophone lors de l'élaboration de notre cadre conceptuel.

### ***George Brown College (Ontario)***

Le responsable du programme de *George Brown College* ne nous a pas répondu directement concernant la philosophie à la base de l'élaboration de leur programme en interprétation, mais nous a fourni un document exhaustif constitué de quinze grands énoncés qui constituent les objectifs que devraient rencontrer les étudiants au terme de leur parcours. Chacun de ces énoncés est accompagné d'un paragraphe explicatif et des éléments de performance pour déterminer la réussite de l'objectif. Nous présentons ici la traduction libre de quelques-uns de ces énoncés. L'Annexe 9 présente tous les énoncés originaux en anglais ainsi qu'une traduction libre.

- Communique de manière fluide et juste en ASL, en faisant bon usage de son vocabulaire, de sa grammaire, des éléments de la pragmatique et du discours qui lui sont propres.
- Applique ses connaissances concernant les différences linguistiques structurelles en ASL et en anglais.
- Fait une interprétation consécutive fidèle de l'anglais vers l'ASL.
- Applique ses connaissances des différents modèles et théories de l'interprétation.
- Se prépare adéquatement à une affectation en interprétation.

Plusieurs éléments nous portent à croire que l'approche utilisée dans ce programme est l'approche par objectifs pédagogiques. Premièrement, le document utilise explicitement l'expression «l'étudiant (*the Graduate*) sera en mesure de démontrer que», typique de l'approche par objectifs pédagogiques qui s'appuie sur le behaviorisme. La formulation de ces objectifs

répond à la définition qu'en donnent Demeuse et al. (2006, p. 65), soit «une intention d'apprentissage formulée en termes de comportement observable et mesurable de l'apprenant». La présence de critères de performance détaillés dans le document appuie notre argumentation.

Pour conclure cette section sur les programmes en interprétation en langue des signes, le profil de sortie du *Douglas College* est celui qui se rapproche le plus de la définition que nous avons adoptée dans le cadre de ce projet de mémoire. Les énoncés qui s'y trouvent se rapprochent le plus de ce que nous avons défini comme étant une compétence. Toutefois, ces énoncés ne se rapportent pas tous à une situation professionnelle bien définie, comme le propose Perrenoud (2001).

Il semble également y avoir une parenté entre la philosophie des programmes en interprétation de *Douglas College* (Colombie-Britannique), de *Lakeland College* (Alberta) et celui du *Nova Scotia Community College* (Nouvelle-Écosse). Ces deux dernières institutions ont explicitement mentionné l'apport du premier dans l'élaboration de leur profil de sortie. Dans deux des trois cas, le terme de «*Program Outcomes*» est utilisé. Or, il s'agit de la traduction la plus proche de «profil de sortie» que nous avons pu constater. Ces trois programmes présentent également quelques similitudes structurelles. Ils sont tous d'une durée de deux ans. Ils ne présentent aucun contenu qui porte exclusivement sur les aspects linguistiques de la langue signée. Toutefois, concernant ce dernier point, le programme en Études sourdes du NSCC contient deux cours qui portent exclusivement sur les aspects linguistiques de l'ASL et ce dernier est préalable au programme en interprétation. Mais ces contenus sont absents de la formation spécifique en interprétation.

Les trois autres programmes, ceux de *George Brown College* (Ontario), du *Red River College/University of Manitoba* (Manitoba) et de l'UQAM (Québec) semblent également présenter quelques similitudes. Les deux premiers sont d'une durée de trois à quatre ans et accordent une place aux aspects linguistiques de la langue signée. La philosophie à la base de ces programmes est également semblable. Le CIV de l'UQAM a été explicitement conçu selon l'approche par objectifs pédagogiques et quelques indices nous permettent de déduire que l'approche des deux autres programmes s'y apparente.

Pour conclure ce volet sur les curriculums de formation en interprétation en langue des signes au Canada, nous en dégageons certains constats en ce qui concerne le programme spécifique en interprétation LSQ-français (CIV de l'UQAM). Premièrement, sur le plan structurel, le programme est d'une durée d'un an à temps partiel, alors que tous les autres programmes sont d'une durée de deux à quatre ans à temps plein. En regard aux critères d'admission, nous avons conclu que tous les programmes au Canada, incluant celui du Québec, exigent sensiblement le même niveau de maîtrise en langue des signes puisque tous reconnaissent que la réussite d'un programme préparatoire aux études en interprétation offre à l'étudiant les outils nécessaires pour être admis à leur programme. Or, nous avons démontré que le contenu et la durée du programme de Communication et études sourdes du cégep du Vieux Montréal est équivalent aux autres programmes semblables au Canada. Toutefois, le programme de CIV de l'UQAM est le seul qui n'offre aucun cours qui porte sur la maîtrise de la langue signée alors que tous les autres programmes considèrent le niveau à l'admission comme insuffisant puisqu'ils continuent à faire de la maîtrise de la langue signée un des éléments importants de la formation en interprétation. Il s'agit également du seul programme au Canada à ne pas avoir de cours qui porte spécifiquement sur la traduction entre les deux langues de travail. Ensuite, lors de l'analyse des critères d'admission, il a été démontré qu'il est le seul à ne pas exiger une compréhension du milieu de la communauté sourde. Or, il s'agit également du seul programme qui ne possède aucun cours sur la communauté sourde, son histoire et sa culture. Finalement, il est également le seul programme qui ne possède pas de document qui présente les buts du programme, dans une vision unifiée, comme un profil de sortie.

Dans cette section, nous avons démontré que la formation qui existe actuellement au Québec en interprétation LSQ-français est insuffisante et présente plusieurs lacunes lorsqu'on le compare aux autres programmes équivalents dans le reste du Canada. Attardons-nous maintenant aux recherches effectuées sur la formation en interprétation. Nous tentons de voir si la recherche produite jusqu'à aujourd'hui a pu tenter de répondre aux lacunes observées jusqu'à maintenant.

### **2.5.2 RECHERCHES SUR LA FORMATION EN INTERPRÉTATION EN LANGUE DES SIGNES**

Dans cette section, nous faisons une analyse critique de deux recherches ayant portées sur les programmes de formation en interprétation langue des signes. Deux recherches franco-

canadiennes portant sur les programmes de formation en interprétation et sur les besoins de formation ont été trouvées.

### **2.5.2.1 LA FORMATION DES INTERPRÈTES EN LANGUE SIGNÉE AU CANADA : BESOINS DES INTERPRÈTES VS PROGRAMMES DE FORMATION (Madore, 1998)**

La recherche de Madore (1998) pose comme problématique le fait que les finissants des programmes d'études en interprétation en langue des signes au Canada démontrent plusieurs faiblesses : lacunes dans la maîtrise des langues de travail, difficultés à interpréter, etc. Elle remarque que parmi les programmes existants de l'époque, peu d'entre eux ont été élaborés en fonction d'un modèle de création de programmes et qu'ils ont été mis sur pied sans avoir identifié clairement les besoins de formation auprès de la communauté sourde, des enseignants et des représentants de la profession.

Sa recherche porte donc sur les trois éléments suivants : les prérequis pour l'admission des candidats, les contenus et la durée des programmes en interprétation. Sa méthodologie de recherche se divise donc en deux parties distinctes. Premièrement, elle tente de déterminer les besoins de formation des interprètes en recueillant des données auprès d'eux par le biais d'un questionnaire qui porte sur les trois éléments soulevés précédemment. Ensuite, elle tente de déterminer si les programmes de formation en interprétation offerts à l'époque répondent aux besoins exprimés par les interprètes à la première étape. Pour y arriver, elle procède à l'analyse de contenu de ces programmes à l'aide d'une grille, toujours en lien avec les prérequis, les contenus et la durée. Ensuite, l'auteure compare les résultats obtenus aux deux premières étapes afin de répondre à sa question de recherche. Finalement, l'auteure propose quels éléments devraient être adoptés par les programmes en interprétation en termes de prérequis, contenus et durée pour former des interprètes de qualité.

Une des limites de la recherche concerne l'étude des besoins de formation. Seule la perception des besoins de formation des interprètes est prise en considération. L'auteure est consciente de cette limite. Elle l'assume dans le sens où elle admet que sa recherche n'est pas faite dans une perspective d'élaboration de programme. Pour reprendre ses propres termes : «Dans un contexte d'élaboration de programme, on procède généralement à plusieurs types d'études de besoin. On identifie les besoins [...] des apprenants, [...] de la société en général, d'une communauté en

particulier et en matière de contenu» (Madore, 1998, p. 30). Toutefois, l'auteure soutient que l'évaluation des besoins qu'elle propose a essentiellement pour objectif de «recueillir des données qui permettront d'analyser la réponse des programmes actuels aux besoins réels de formation» (Madore, 1998, p. 31), ce qui semble contradictoire. D'un côté, elle affirme que plusieurs types d'études de besoins sont nécessaires lors de l'élaboration d'un programme, et de l'autre elle affirme que les besoins réels de formation, une fois le programme mis en place, peuvent être déterminés uniquement par les interprètes. Il serait pertinent d'avoir un portrait des besoins de formation des interprètes qui prenne également en considération la communauté principalement desservie par ceux-ci, soit la communauté sourde, ainsi que ceux qui les emploient.

Un autre constat concerne la façon dont on aborde les contenus. Dans le questionnaire proposé aux interprètes, on propose une liste de 42 contenus sur lesquels les interprètes doivent se prononcer : soit ce contenu a répondu à ses besoins, soit il n'a pas été utile ou soit ce cours devrait être inclus dans la formation. Procéder de cette façon consiste à penser l'entrée dans le curriculum en fonction des contenus-matière.

En conclusion, l'auteure propose plusieurs recommandations concernant les programmes de formation en interprétation. D'après son analyse des contenus des programmes canadiens de l'époque, elle remarque que peu d'entre eux ont été conçus selon une structure formelle d'élaboration de programme. C'est pourquoi elle propose que les programmes en interprétation soient développés en collaboration avec des experts en élaboration de programme et des spécialistes du domaine de l'interprétation.

En conclusion, cette recherche aborde la question des besoins de formation essentiellement en termes de contenus-matière et non en termes de compétence. De plus, l'évaluation des besoins de formation est basée uniquement sur la perception des besoins des interprètes, sans prendre en considération la communauté sourde et les employeurs. Il faut dire que l'objectif de l'étude concernant l'évaluation des besoins des interprètes est surtout d'en arriver à une critique des programmes existants, et n'a pas pour objectif la proposition d'une démarche d'élaboration de programme. C'est pourquoi une des recommandations de l'auteure concernant la mise en place d'un programme en interprétation est d'avoir une expertise en élaboration de programme et en

interprétation en langue des signes à la fois. Une recherche en ce sens n'a toujours pas été élaborée à ce jour.

### **2.5.2.2 L'INTERPRÉTATION VISUELLE AUPRÈS D'UNE CLIENTÈLE SOURDE : PORTRAIT D'UNE PROFESSION ET ÉTAT DE LA SITUATION SUR LES BESOINS DE FORMATION (Parisot et al., 2008)**

Il est à noter que cette étude porte sur l'interprétation visuelle en général (interprétation en langue des signes et translittération orale) et non spécifiquement à l'interprétation en langue des signes.

L'étude de Parisot et al. (2008) a été réalisée suite à l'ouverture des décideurs politiques concernant la question de la formation et du statut du travailleur en interprétation visuelle. Un de ses objectifs consiste à mesurer la perception des interprètes visuels concernant leurs besoins de formation. Cette partie a été réalisée par l'envoi d'un questionnaire à l'ensemble des personnes exerçant la profession d'interprète visuel au Québec. L'étude établit premièrement un portrait démographique des interprètes visuels québécois. Ensuite, elle les interroge sur les tâches qu'ils effectuent en milieu de travail. Par la suite, ces derniers sont appelés à se prononcer, entre autres, sur des éléments de contenus reçus et souhaités dans le cadre de leur formation en interprétation. Finalement, les interprètes sont invités à se prononcer sur le niveau de formation souhaité, les perfectionnements et l'évaluation professionnelle. Nous concentrons essentiellement notre analyse critique sur les éléments de contenus souhaités par les interprètes dans le cadre d'une formation professionnelle en interprétation.

Afin d'établir un portrait de ces contenus souhaités par les interprètes, le questionnaire propose une liste de 52 éléments de connaissances (incluant quatre «Autres : précisez») qu'elle regroupe sous cinq grandes catégories. Les répondants sont invités à se prononcer sur la pertinence de ces connaissances sur une échelle de 1 à 4, un correspondant à une faible pertinence et quatre étant de pertinence supérieure. Les répondants peuvent également déclarer ces connaissances comme non applicables. Nous présentons ces cinq catégories avec trois exemples de contenus pour chacun d'entre eux (Parisot et al., 2008, pp. 127-128).

- Connaissances linguistiques
  - Français oral
  - Phonétique (étude des sons des langues)

- Terminologie LSQ
- Connaissance des théories de l'interprétation
  - Processus d'interprétation
  - Processus cognitifs
  - Processus interactionnels
- Connaissance de la pratique de l'interprétation et de la translittération
  - Pratique de l'interprétation vers la LSQ (consécutif et simultané)
  - Pratique de l'interprétation vers l'anglais (consécutif et simultané)
  - Pratique de la traduction de texte écrit vers des textes pour vidéo en langue signée
- Connaissance de la surdité
  - Aspects culturels
  - Aspects historiques
  - Aspects physiologiques
- Connaissance de la pratique professionnelle
  - Histoire de la profession d'interprète
  - En milieu scolaire – secteur jeune
  - En milieu médical

Une première remarque concerne le type de contenus proposé dans la liste. Tous sont présentés comme des connaissances. Or, comme nous l'avons démontré dans la première partie de notre cadre théorique, l'approche par compétences n'aborde pas les contenus d'une formation comme une liste de connaissances. De plus, l'étude n'explique pas comment elle en est arrivée à proposer cette catégorisation des contenus. Une critique concerne l'ambiguïté qui peut exister entre certains éléments de la liste. Par exemple, pour la deuxième catégorie (connaissance des théories de l'interprétation), il n'est pas aisé de connaître la différence exacte entre les processus d'interprétation, cognitifs et interactionnels. Or, les répondants au questionnaire devaient se prononcer sur la pertinence de ces contenus sans aucune autre indication.

Lors de la présentation des résultats, les auteurs établissent une distinction entre les contenus jugés «privilegiés» par les interprètes (connaissances linguistiques des langues de travail, théories et pratiques de l'interprétation) ainsi que les plus pertinents en lien avec la pratique professionnelle (déontologie, santé et sécurité, contextes de pratique professionnelle). Cette façon de présenter les résultats induit que l'entrée dans le curriculum de formation des interprètes est également pensée en termes de contenus-matière, comme dans la recherche de Madore (1998). Cette perception est accentuée lorsque l'étude demande aux interprètes de se prononcer sur la part que la formation en interprétation devrait accorder à la théorie et à la pratique. On y

retrouve encore cette dichotomie entre le temps à acquérir des connaissances et celle à pratiquer. Or, l'approche par compétence propose de penser la formation de manière plus intégrative.

### **2.5.2.3. BILAN DES RECHERCHES CONSULTÉES**

Comme nous avons pu le remarquer à travers les deux recherches canadiennes qui ont posé leur regard sur la question de ce que devrait contenir une formation idéale en interprétation en langue des signes, aucune n'a abordé cette question en fonction de l'approche par compétence. Les deux recherches ont proposé une méthodologie utilisant le questionnaire pour sonder la perception des interprètes quant à la pertinence d'un contenu. Or, sur ce dernier point, deux problèmes se posent. Premièrement, dans les deux cas, nous n'avons pas d'information sur la façon dont ces listes de contenus ont été établies. Elles sont longues et portent parfois à confusion. Elles semblent également avoir été établies en fonction de la perception du travail de l'interprète par les chercheurs. Même si les répondants ont, dans les deux cas, la possibilité d'ajouter des éléments de contenus à travers les cases «Autres : spécifiez», les résultats présentés ne font pas mention de propositions supplémentaires, ce qui porte à croire que peu d'entre eux ont fait des suggestions. Un deuxième problème consiste au fait que dans les deux cas, les interprètes ont été les seuls à se prononcer sur leur perception de leurs besoins de formation. Or, bien qu'ils constituent un des groupes les plus importants à consulter, plusieurs auteurs affirment que d'autres groupes doivent être consultés pour déterminer le contenu d'une formation, dont la communauté desservie et les employeurs (Marsh, 2004; Oliva, 2009).

Ainsi, une recherche qui porte sur la formation des interprètes en fonction de l'approche par compétence reste à réaliser. De plus, une consultation qui ne prend pas uniquement en compte la perception des interprètes sur leur besoin de formation n'a pas été faite. C'est pourquoi nous en sommes à proposer nos objectifs spécifiques de recherche.

## **2.6 BILAN ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE**

Au premier chapitre, nous avons démontré la pertinence de réfléchir à la façon de concevoir un programme de formation québécois en interprétation LSQ-français. Nous l'avons expliqué par le fait que la profession est complexe et non reconnue par la société. Afin de contribuer au processus de reconnaissance professionnelle de cette dernière, une formation reconnue par les employeurs et adaptée à la réalité du travail reste à mettre en place au Québec. C'est pourquoi

nous avons tenté de répondre à notre question générale de recherche : comment concevoir un programme de formation québécois en interprétation LSQ-français ?

Afin de répondre à cette question, nous avons défini le concept de curriculum ainsi que ses différentes formes, dont le curriculum formel. Selon Glatthorn et al. (2009), ce dernier peut être subdivisé en deux parties, dont le curriculum écrit qui consiste en un plan d'action concernant les apprentissages que doivent effectuer les apprenants dans leur parcours scolaire. Ce concept s'apparente à celui de programme, bien que quelques nuances s'imposent, comme nous l'avons présenté. La mise en place de ce curriculum se fait par la négociation de plusieurs forces en présence, que les mêmes auteurs présentent comme le curriculum recommandé.

Nous avons ensuite présenté les grandes étapes de création d'un curriculum. La première est celle de la définition de la finalité éducative. Il s'agit de définir l'ancrage philosophique ou le cadre de référence qui servira à la conception du curriculum. Ces finalités sont déterminées au niveau politique. L'approche par compétence est celle adoptée officiellement au Québec pour les niveaux allant du primaire au collégial, en plus d'être adoptée par de nombreuses facultés universitaires dans le cadre des formations professionnelles (en opposition aux formations disciplinaires) (Lessard & Bourdoncle, 2002). Cette recherche propose donc de s'ancrer dans cette finalité dans sa conception d'un programme de formation en interprétation LSQ-français. Une fois ces paramètres définis, la deuxième étape consiste à définir les buts du curriculum, c'est-à-dire ce que le curriculum doit apporter à l'étudiant au terme de sa formation. C'est en fonction de ces buts que se fera la troisième grande étape, soit le travail de design du curriculum. Nous avons vu que le profil de sortie est l'objet curriculaire synthétique qui présente les buts selon l'approche par compétence. Celui-ci présente une vision du diplômé, de ses rôles et fonctions ainsi qu'une liste de grandes compétences que l'apprenant doit maîtriser au terme de sa formation.

C'est pourquoi nous nous sommes penchés sur le concept de compétence par la suite. Plusieurs définitions étaient proposées, mais toutes avaient en commun certains éléments, soit un savoir-agir, ou une interaction dynamique de ressources mobilisées pour faire face à une famille de situations, ou activités professionnelles (Côté, 1997; D'Hainaut, 1988; Jonnaert, 2009; Perrenoud, 2000). Les éléments de ces grandes compétences, c'est-à-dire les ressources

mobilisées, sont constitués de connaissances (savoirs), d'habiletés (savoir-faire) et d'attitudes (savoir-être). Finalement, afin de savoir comment déterminer ces compétences, nous avons conclu le volet conceptuel de ce chapitre en regardant le concept de transposition didactique externe, faite à partir de pratiques. Nous avons vu qu'il est impératif de faire la description fine des pratiques professionnelles. Selon Perrenoud (2001), on doit déterminer quelles sont les situations professionnelles du futur praticien. Il y a une nouvelle situation lorsqu'il y a rupture du cadre, des enjeux et des moyens de l'action. Ces situations peuvent être imbriquées les unes dans les autres, à l'instar de poupées russes. À chacune de ces situations est associé une grande compétence. S'ensuit une réflexion sur les ressources à mobiliser pour y faire face avec succès.

Pour le volet empirique de ce cadre théorique, nous avons analysé les programmes canadiens en interprétation en langue des signes et tenté de répondre aux questions suivantes : comment est structurée l'offre de formation ? Quels sont les préalables ? Quelle est la philosophie éducative à la base de ces curriculums ? Ont-ils un profil de sortie ? Nous avons fait ressortir que ces curriculums de formation sont partout constitués d'un programme préparatoire aux études en interprétation, suivi du programme en interprétation. Si la formation préparatoire québécoise s'apparente à celle offerte dans le reste du Canada, la formation en interprétation est beaucoup plus courte, soit un an alors qu'elle est de deux à quatre ans ailleurs. Le contenu de la formation est également moins varié, avec aucun cours de LSQ avancé, sur l'histoire ou la culture sourde et sur les processus de traduction. Toutefois, les préalables à l'admission sont semblables d'un bout à l'autre du pays. S'il a été plus difficile de déterminer la philosophie éducative à la base de ces programmes, aucun n'adopte l'approche par compétence telle que définie au Québec. Certains programmes semblent toutefois s'y rapprocher un peu plus, surtout ceux ayant adopté un profil de sortie (*Program Outcomes*) formel, dont le *Douglas College*. Toutefois, les compétences de ce profil de sortie ne correspondent pas tout à fait à la définition des compétences telles que définies dans ce projet de mémoire.

Notre revue de la littérature au sujet des recherches effectuées en lien avec la formation des interprètes a fait ressortir certains constats. Celles-ci consistent essentiellement à sonder les interprètes, par le biais d'un questionnaire, sur les contenus qu'ils jugent pertinents ou non. Les contenus de la formation sont essentiellement présentés en une liste de connaissances à posséder

dont les critères d'inclusion ne sont pas précisés. De plus, seuls les interprètes sont sondés, alors que la communauté sourde et les employeurs ne sont pas impliqués.

Afin de répondre aux lacunes observées dans la formation québécoise, en regard de celles analysées dans le reste du Canada, et de contribuer à la recherche portant sur les contenus d'une formation québécoise en interprétation LSQ-français, nous proposons dans cette recherche d'établir un outil essentiel dans la conception d'un programme selon l'approche par compétence, soit le profil de sortie. Notre objectif spécifique de recherche est donc le suivant : constituer le profil de sortie d'un programme de formation québécois en interprétation LSQ-français. Afin d'y arriver, nous procéderons premièrement au recueil et à la description fine des pratiques professionnelles des interprètes en tentant de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les activités professionnelles des interprètes et leurs conditions pour une réalisation satisfaisante ?
- Quelles sont les actions, les connaissances et les attitudes constitutives de chacune de ces activités ?

Afin d'apporter une autre contribution à l'avancement des connaissances dans ce domaine, nous recueillerons les données auprès de trois groupes, soit les interprètes LSQ-français, les Sourds et les employeurs. Nous utiliserons également un autre moyen de collecte de données que celle du questionnaire, soit le groupe de discussion. À partir des réponses obtenues à la première question, nous serons en mesure de rédiger les énoncés de compétence. Les réponses obtenues à la deuxième question nous permettront de définir de manière détaillée des éléments qui permettent l'actualisation de chacune des compétences. Une consultation d'experts indépendants, un en conception de curriculum et un en interprétation, nous permettra de recueillir des commentaires quant à la forme et au contenu du profil de sortie proposé afin d'apporter les corrections finales. Nous présentons au prochain chapitre la méthodologie détaillée que nous adoptons afin d'élaborer ce profil de sortie.

# MÉTHODOLOGIE

## 3.1 INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous présentons la méthodologie adoptée pour répondre à l'objectif spécifique de cette recherche. Celui-ci consiste à élaborer le profil de sortie d'un programme de formation québécois en interprétation LSQ-français. C'est cet outil qui sert à définir les contenus de formation et qui guide le travail des personnes responsables du travail de design du curriculum. Élaborer cet outil consiste en un travail de transposition didactique. Dans le cadre d'une formation professionnelle où les finissants sont appelés à exercer un travail spécifique, le travail de transposition didactique se fait à partir des pratiques professionnelles de référence en cours, qui existent dans le réel, vers l'objet curriculaire qu'est le profil de sortie (Perrenoud, 2003).

Nous présentons premièrement une description générale de notre méthodologie de recherche. Nous y exposons le type de notre recherche ainsi que quelques-uns de ses postulats épistémologiques. Nous expliquons pourquoi ce type de recherche est le plus approprié pour répondre à notre objectif. Nous présentons ensuite notre méthode de cueillette de données pour la constitution de notre corpus. Nous faisons une description des participants à notre étude et présentons finalement notre méthode d'analyse des données.

## 3.2 DESCRIPTION GÉNÉRALE DU TYPE DE RECHERCHE

Commençons par situer notre recherche sur le plan épistémologique. Notre recherche se situe dans le paradigme des recherches qualitatives, car, selon Krathwohl (1993), ce type de recherche décrit les phénomènes avec des mots plutôt qu'avec des chiffres et des mesures. Van der Maren (2004) va plus loin en distinguant la nature des matériaux de la recherche de celle de son produit. Dans notre cas, les données qui constituent notre corpus sont effectivement des énoncés recueillis auprès de personnes ayant une expertise particulière en interprétation. De plus, le produit de notre recherche, c'est-à-dire le profil de sortie, est également un ensemble constitué d'énoncés.

Selon Wiersma et Jurs (2005), l'adoption d'une méthodologie de recherche qualitative est pertinente si nous tentons de comprendre un phénomène en posant un regard holistique sur celui-ci. Ce qui est le cas de notre recherche : le travail de l'interprète LSQ-français doit être cerné dans sa globalité puisqu'un curriculum de formation qui mène à l'exercice de cette profession

doit être en mesure d'aborder toutes ses composantes. Notre démarche de recherche est ainsi une démarche inductive puisque nous partons du spécifique, soit les perceptions qu'ont certains individus ayant un rapport de proximité avec la profession, vers la proposition d'un ensemble de compétences générales à développer pour la pratique professionnelle de l'interprétation LSQ-français.

Selon Van der Maren (2004), notre recherche se situerait dans l'ensemble des recherches appliquées, plus spécifiquement dans le développement d'objet ou d'outil. Wiersma et Jurs (2005) opposent la recherche appliquée à la recherche fondamentale («*basic research*»). Cette dernière aurait pour objectif l'avancement des connaissances d'une discipline alors que celle de la recherche appliquée serait la recherche d'une solution à un problème pratique. Comme démontré dans les premiers chapitres de ce mémoire, la création d'un outil qui définisse les buts d'une formation en interprétation LSQ-français au Québec répondrait à un problème pratique.

Van der Maren (2004) propose quatre grandes étapes aux recherches de développement d'objet ou d'outil. Premièrement, une analyse des besoins de la population cible et une analyse de l'objet à mettre en place qui répondrait à ces besoins doivent être effectuées. Selon l'auteur, ces deux premières étapes peuvent être interchangeables en fonction de l'objectif spécifique de recherche. Troisièmement, l'objet ou son prototype doit être élaboré. Finalement, on passe à la mise au point de l'objet suite à une évaluation faite par un essai d'implantation. L'auteur propose ces étapes en abordant spécifiquement le développement d'un outil didactique qui serait utilisé en classe par un enseignant. Toutefois, l'outil développé par cette recherche ne se situe pas au niveau de la classe et de l'enseignant, mais bien au niveau de l'administration du curriculum (voir tableau 1, section 2.2.2.3), ce qui implique quelques adaptations aux étapes proposées par Van der Maren. Toutefois, nous nous basons sur cette méthodologie générale pour élaborer celle spécifique à cette recherche.

Commençons par une des deux premières étapes présentées par Van der Maren (2004), c'est-à-dire l'analyse de l'objet, soit le profil de sortie dans le cas de cette recherche. Une définition de cet objet et des éléments qui le constituent a été présentée dans le cadre théorique de ce mémoire. L'étape suivante consiste à l'analyse de la population cible. Dans le cas de cette recherche, la description fine des pratiques professionnelles de référence des interprètes LSQ-français

correspond à cette étape. La troisième étape étant celle de la conception de l'objet, nous avons constitué une proposition de profil de sortie d'un curriculum de formation des interprètes à partir de la définition du profil de sortie et des compétences ainsi qu'à partir des données recueillies à l'étape de la description fine des pratiques. Finalement, la quatrième étape propose la mise au point suite à un essai d'implantation. Dans notre cas, l'implantation effective du profil de sortie impliquerait la mise en place d'un programme en interprétation à partir de celui-ci, ce qui est impossible dans le cadre de ce mémoire. C'est pourquoi nous avons plutôt soumis le profil de sortie élaboré à une évaluation formelle par un expert de l'approche par compétence et par un interprète expert.

Ainsi, la première grande étape de la cueillette de données de cette recherche consiste à expliciter les pratiques professionnelles de référence qui existent déjà dans le réel. Pour les extraire, nous avons organisé des groupes de discussion. Des précisions concernant les groupes de discussion sont présentées à la section 3.3.2. L'objectif derrière le choix de cette méthode de cueillette de données a été d'obtenir la perception des participants quant au travail que doit effectuer un interprète selon la norme professionnelle. Selon Wiersma et Jurs (2005), un des postulats de base des recherches qualitatives consiste au fait que les chercheurs s'appuient sur les perceptions des gens afin d'en arriver à une mesure qui soit la plus conforme possible à celle de la réalité. Étant donné que nous désirions extraire les pratiques professionnelles de référence en interprétation, nous nous sommes basés sur la perception de gens ayant une expertise particulière dans ce domaine ou des attentes éclairées quant au travail de l'interprète.

La deuxième grande étape de cette recherche consiste à proposer un ensemble de compétences et d'éléments de compétences à partir de notre corpus de données qui a été constitué à partir des retranscriptions des groupes de discussion. Il s'agit ici de concevoir le produit de la recherche. Une première ébauche des compétences et de leurs éléments constitutifs a été soumise à un expert de l'approche par compétence afin de s'assurer de la fidélité de l'outil avec le cadre théorique présenté dans ce mémoire. Cette ébauche a également été soumise à un expert-praticien de l'interprétation LSQ-français afin de vérifier l'adéquation entre les compétences proposées et la réalité professionnelle.

### **3.3 MÉTHODE DE CUEILLETTE DE DONNÉES**

Dans cette section, nous décrivons la méthodologie employée pour réaliser la première grande étape de la méthodologie de cette recherche, c'est-à-dire réaliser la description fine des pratiques professionnelles de référence des interprètes LSQ-français. Nous faisons premièrement la description de l'outil de cueillette de données que nous avons adopté, soit le groupe de discussion, et les raisons pour lesquelles cet outil nous semble le plus pertinent pour réaliser notre objectif spécifique de recherche. Nous présentons ensuite une description des participants à ces groupes de discussion et justifions le choix de notre échantillonnage. Troisièmement, nous décrivons comment nous avons préparé les participants aux groupes de discussion par le biais du guide d'entretien. Finalement, nous expliquons comment s'est déroulée la cueillette de données sur le plan logistique.

#### **3.3.1 DESCRIPTION DES OUTILS**

Les recherches de Madore (1998) et Parisot et al. (2008) présentées dans notre cadre théorique concernant les besoins de formation des interprètes en langue des signes ont chacune utilisé un questionnaire distribué auprès de praticiens de la profession comme méthode de collecte de données. Notre principale critique des données recueillies par ce type d'instrument, et particulièrement dans ces deux recherches, consiste au fait que les types de contenus sont déjà proposés par les auteurs de ces recherches et sont ensuite validés ou réfutés par les répondants. Or, chacune de ces recherches ne précise pas comment cette liste de contenus est constituée. Afin d'être cohérents avec l'approche par compétence que nous avons définie dans notre cadre théorique, nous proposons de partir des pratiques professionnelles de référence qui ont cours afin de constituer l'outil qui servira à déterminer les contenus d'une formation professionnelle initiale en interprétation LSQ-français. Or, comment déterminer ces pratiques professionnelles de référence ?

Selon Giger et Stroumza (2007), le moyen privilégié par la recherche pour accéder au travail réel des praticiens d'une profession est la parole des praticiens. Toujours selon ces auteurs, l'analyse des pratiques ou l'analyse de travail a justement pour objectif d'adapter les formations dans une perspective de professionnalisation. Les recherches présentées dans cet ouvrage ont toutes pour objectif d'accéder au réel par le langage, c'est-à-dire comprendre les pratiques particulières de certains enseignants par le biais d'entretiens individuels et adapter les formations en fonction des

pratiques réelles sur le terrain. Toutefois, dans le cas de la présente recherche, l'objectif n'est pas de connaître certaines pratiques professionnelles spécifiques, mais bien les pratiques professionnelles de référence. C'est pourquoi nous proposons de recueillir nos données par des groupes de discussion, également appelés «*focus groups*».

Les groupes de discussion présentent plusieurs avantages théoriques qui répondent aux objectifs de cette recherche. Selon Duchesne et Haegel (2009, pp. 42-43), il y a deux dimensions aux groupes de discussion, qu'elles appellent «entretiens collectifs». La première est le fait que ce sont avant tout des entretiens de recherche, qui ont pour but de produire «des données discursives destinées à l'analyse, provoquées et recueillies par un chercheur». Ensuite, ils sont collectifs, c'est-à-dire que les relations sociales et les interactions entre les participants doivent être prises en compte. Les personnes qui constituent le groupe peuvent former ce que les auteurs appellent un groupe «d'inter-connaissance», c'est-à-dire qu'ils partagent une expérience commune. Comme le soutient Morissette (2009), l'interaction en situation de face-à-face avec d'autres personnes qui partagent une expérience commune contribue à la coconstruction de sens par les différents participants. Le concept de coconstruction s'inscrit dans un paradigme constructiviste où le langage produit par les praticiens est une représentation de la réalité et non la réalité comme telle. Or, dans un groupe de discussion, le discours produit par les interactions est le résultat d'une négociation du sens entre les participants à la recherche. Pour reprendre l'expression de l'auteure, les pratiques professionnelles sont «mises sur la table» par les différents participants et leur sens constamment négocié et remis en question. Au final, la représentation du réel qui résulte de ce processus intersubjectif tend à produire un discours plus normatif, car on en arrive à une compréhension partagée de certaines conventions (Duchesne & Haegel, 2009). Or, cette recherche tient justement à définir quelles sont les pratiques professionnelles de référence en interprétation LSQ-français dans l'optique de mettre en place une formation professionnelle. C'est pourquoi les groupes de discussion sont appropriés.

Un autre avantage des groupes de discussion comme méthode de collecte de données, selon Stewart et Shamdasani (2015), est l'effet d'entraînement («*snowballing*») que l'on retrouve en dynamique de groupe. Ainsi, un commentaire fait par un des participants entraîne généralement une chaîne de réponses par les autres. Il en résulte une synergie qui s'installe lors des groupes de discussion qui fait en sorte que l'effort combiné du groupe produit un éventail de données plus

large et plus complet que la somme d'entretiens individuels avec chacun des participants pris séparément. Il s'agit d'un avantage méthodologique dans le cadre de cette recherche. L'objectif est de constituer un profil de sortie qui couvre l'ensemble des compétences à maîtriser au terme d'un curriculum de formation professionnelle. En organisant des groupes de discussion, le chercheur maximise ainsi ses chances de couvrir toutes les facettes du travail de l'interprète.

Si la dynamique lors d'un groupe de discussion peut être un aspect positif dans le fait que les données produites ont tendance à couvrir un ensemble plus large d'informations, elle peut également être un aspect négatif. Selon Duchesne et Haegel (2009), si le groupe n'est pas l'objet d'analyse de la recherche comme telle, mais est plutôt un outil de production d'un discours concernant un objet d'analyse qui est externe (ce qui est le cas de cette recherche), la dimension collective du groupe de discussion peut devenir un inconvénient, car la variété des données produites peut sortir du cadre de l'objectif de la recherche si le groupe s'emballe sur un sujet en particulier et ne répond plus concernant l'objet de la recherche tel quel. La dynamique peut donc aussi devenir une entrave à la cueillette de données pertinentes. D'où l'importance du rôle de l'animateur qui doit intervenir efficacement pour recadrer les discussions.

Maintenant que nous avons défini l'outil de cueillette de données de cette recherche et justifié pourquoi il est le plus adapté pour répondre à l'objectif spécifique de notre recherche, attardons-nous à notre échantillonnage et à la description des participants.

### **3.3.2 CONSTITUTION DES GROUPES ET DESCRIPTION DES PARTICIPANTS**

Dans cette section, nous décrivons chacun des groupes de discussion que nous avons organisés afin de répondre adéquatement à notre objectif concernant la description fine des pratiques professionnelles de référence en interprétation LSQ-français ainsi que notre échantillonnage pour constituer les participants à ces différents groupes.

Selon Morgan (1988), une des premières questions à se poser lorsqu'on organise des groupes de discussion est le nombre de ces groupes à organiser. Selon l'auteur, un des déterminants principaux est le nombre de sous-groupes pertinents à interroger afin de répondre adéquatement à la question de recherche. Duchesne et Haegel (2009, p. 48) parlent d'une logique de segmentation où «chaque groupe est constitué sur un critère commun dont on pense qu'il est

déterminant pour comprendre le sujet». Ainsi, l'échantillonnage de cette recherche est intentionnel. La diversité et l'exhaustivité doivent être les principaux critères qui guident la sélection des participants à la recherche. Chaque groupe constitué doit être assez différent l'un de l'autre afin d'apporter une perspective pertinente dans la définition des buts du curriculum d'une formation initiale en interprétation LSQ-français. D'un autre côté, Duchesne et Haegel (2009) affirment que la règle d'or dans la constitution des groupes de discussion est l'homogénéité sociale. Les auteurs affirment que ce critère est important puisque si les groupes sont trop hétérogènes, l'inégalité des rapports entre les individus risque de trop transparaître dans les discussions et affecter la validité des données. Les auteurs l'expliquent par le fait que la prise de parole en public et la capacité d'argumenter sont socialement déterminées par nos rapports avec les autres. Un participant qui ne possède pas la même aisance à s'exprimer que les autres pourrait ainsi être tenté de ne pas participer pleinement à la discussion collective et défendre ses positions. D'où l'importance d'une certaine homogénéité sociale à l'intérieur des groupes de discussion. Alors quels sont les différents groupes pertinents à consulter lors de l'élaboration des buts d'un curriculum d'une formation initiale en interprétation LSQ-français ?

Selon Pratt (1994), trois grands groupes doivent être consultés à l'étape de l'analyse des besoins lors de la conception d'un curriculum. Le premier groupe est ce qu'il appelle les spécialistes du curriculum, c'est-à-dire les personnes issues du domaine et qui y travaillent au quotidien, les praticiens de la profession. Il y a ensuite les clients du curriculum. Parmi eux, on retrouve les employeurs, qui accueillent les finissants et qui ont des attentes quant au niveau de maîtrise de certaines compétences et tâches à effectuer. Parmi les autres clients du curriculum, l'auteur mentionne également la communauté desservie par les futurs finissants ainsi que les ordres ou associations professionnelles en lien avec le curriculum. Finalement, l'auteur mentionne les ressources-pivot (traduction libre de «*Gatekeeper*»). Cette notion inclut toutes les personnes qui sont mobilisées à l'étape de l'implantation du curriculum comme les enseignants. Dans le cadre de notre recherche, nous avons constitué trois groupes de discussion en nous appuyant sur les groupes proposés par l'auteur. Notre premier groupe est constitué des praticiens eux-mêmes, soit les interprètes. Nos deux autres groupes sont constitués de «clients» du curriculum, soit des Sourds et des employeurs. Comme il existe peu d'enseignants en interprétation, nous n'avons pas constitué de groupe de discussion exclusivement composé de cette catégorie de personnes.

Concernant la taille des groupes de discussion, les positions varient selon les auteurs. Stewart et Shamasani (2015) proposent des groupes se situant entre 8 et 12 participants. Morgan (1988), quant à lui, propose que la taille des groupes se situe entre 6 et 10 participants alors que Duschesne et Haegel (2009) rapportent que la plupart des spécialistes s'entendent pour établir un nombre entre 5 et 10 participants. Toutefois, selon Stewart et Shamasani (2015), des groupes de moins de huit personnes entraînent des discussions qui risquent de se terminer rapidement alors que des groupes de plus de douze personnes font en sorte que tous ne peuvent pas s'exprimer. C'est pourquoi nous avons visé entre 8 et 10 participants pour chacun des groupes de discussion. Tous les participants ont été sollicités directement dans le réseau de contacts du chercheur.

### **3.3.2.1 PREMIER GROUPE DE DISCUSSION : INTERPRÈTES LSQ-FRANÇAIS**

Notre premier groupe est constitué des interprètes LSQ-français qui sont actifs et impliqués dans la profession. Nous avons présenté à la section 1.2.2 de ce projet de mémoire les deux grands contextes d'exercice de la profession qui sont reconnus dans la littérature, soit les domaines scolaire et sociocommunautaire, ainsi que certaines particularités d'emploi dans chacun d'eux. Afin de répondre aux critères de variété et d'exhaustivité de l'échantillonnage, les interprètes sélectionnés pour ce groupe ont été choisis afin de couvrir l'ensemble des contextes d'interprétation.

Neuf interprètes ont participé au groupe de discussion. Au moment où le groupe s'est tenu, quatre d'entre eux travaillaient majoritairement au secteur scolaire (secteur jeunes), deux au secteur scolaire postsecondaire et trois travaillaient dans le milieu sociocommunautaire. Trois d'entre eux avaient de l'expérience avec le nouveau service de relais vidéo. Plusieurs avaient de l'expérience à titre de travailleur autonome, même s'ils étaient tous en emploi au moment du groupe de discussion. Également, un des participants avait une expérience de plusieurs mois dans le domaine scolaire (secteur adulte). Il n'a pas été possible d'avoir un enseignant en interprétation parmi les interprètes pour ce groupe. La langue des échanges a été le français.

### **3.3.2.2 DEUXIÈME GROUPE DE DISCUSSION : EMPLOYEURS**

Comme mentionné au chapitre 1, aucune formation spécifique n'est actuellement reconnue par ceux qui embauchent des interprètes LSQ-français. C'est pourquoi le deuxième groupe constitué

est celui des employeurs afin d'être cohérent avec la démarche de professionnalisation dans laquelle s'inscrirait une formation qui mène spécifiquement à l'exercice de la profession.

Nous n'avons pas été en mesure de constituer un groupe complet de huit à dix personnes pour ce groupe pour plusieurs raisons. Premièrement, l'emploi en interprétation LSQ-français est très centralisé au Québec, c'est-à-dire qu'il y a peu d'employeurs, mais ils gèrent beaucoup d'employés. Ensuite, il y a le fait que le groupe de discussion se tenait à Montréal. Quelques employeurs étaient disponibles pour répondre à nos questions ou passer une entrevue à distance, mais ne pouvaient se déplacer. Trouver une date commune pour la tenue du groupe de discussion a aussi posé un défi étant donné le bassin assez réduit d'employeurs potentiels. C'est pourquoi nous avons inclus dans ce groupe les professionnels chargés de l'encadrement des interprètes. Parmi leurs tâches, ces personnes sont impliquées dans le processus d'évaluation et d'embauche des interprètes ainsi que dans la mise en place et dans le suivi de plans d'accompagnement pour les interprètes employés. Ainsi, nous avons tout de même été en mesure de constituer un groupe de discussion de cinq personnes.

Malgré le petit nombre, le critère de variété et d'exhaustivité de l'échantillonnage a été bien respecté. Un des participants provenait du milieu scolaire (secteur jeunes), deux du milieu scolaire postsecondaire et deux autres du milieu sociocommunautaire. Dans le groupe, trois sont Sourds et deux sont des entendants qui ont de l'expérience comme interprète. La langue des échanges s'est faite en pidgin, soit un mélange de LSQ et de français.

### **3.3.2.3 TROISIÈME GROUPE DE DISCUSSION : SOURDS**

Le troisième groupe de discussion a été constitué d'un autre groupe des «clients» du curriculum (Pratt, 1994), soit des membres de la communauté sourde qui font appel à des services d'interprétation. Notre revue de littérature a démontré que les recherches qui ont porté sur les contenus de formation des interprètes LSQ-français jusqu'à maintenant n'ont jamais consulté la communauté principalement desservie. Toutefois, comme l'objet de la discussion porte sur les pratiques professionnelles de référence en interprétation, nous avons sélectionné des Sourds qui ont une bonne connaissance du rôle et des tâches de l'interprète. Nous avons sélectionné des Sourds professionnellement actifs qui ont déjà une formation collégiale ou universitaire à leur actif. Nous avons réussi à constituer un groupe de discussion de neuf personnes.

Parmi les gens sélectionnés, deux sont des chercheurs, six ont de l'expérience en interprétation ASL-LSQ et sept ont une expérience substantielle en enseignement, que ce soit du niveau primaire jusqu'au niveau universitaire. Tous les membres de ce groupe ont de l'expérience en enseignement d'une langue des signes (québécoise ou autres), à divers degrés. Ils sont également tous impliqués activement dans le milieu associatif de la communauté sourde. Les échanges se sont déroulés en LSQ.

Nous venons de présenter comment nous avons déterminé le nombre de groupes de discussion nécessaires pour atteindre notre objectif de recherche, la taille de chacun de ces groupes en plus d'expliquer notre échantillonnage. La prochaine étape de notre méthodologie consiste à décrire comment s'est déroulée la cueillette des données lors des entretiens collectifs.

### **3.4 DÉROULEMENT DES GROUPES DE DISCUSSION**

Cette section expose de façon concrète le déroulement des trois groupes de discussion. Nous présentons premièrement les questions posées à nos trois groupes de discussion. Ensuite, nous expliquons comment s'est déroulée l'organisation logistique de ces groupes.

#### **3.4.1 QUESTIONS DE L'ENTRETIEN COLLECTIF**

Comme nous l'avons vu à la section 2.4.2 (La transposition didactique à partir de pratiques), la première étape consiste à définir les «situations professionnelles». Selon Perrenoud (2001), une compétence est définie comme étant la maîtrise globale d'une situation professionnelle à l'aide des ressources issues du savoir-faire, du savoir-être et du savoir. L'auteur définit la situation comme étant quelque chose que «le praticien considère subjectivement comme une situation, en fonction de sa propre façon de découper le flux des événements, de définir les enjeux et d'emboîter les poupées russes». Elles sont problématiques, spécifiques et emblématiques de la profession.

De son côté, le Ministère de l'Éducation (2004) propose une méthode qu'il appelle l'«analyse de situation de travail» (AST) pour faire la description fine des pratiques professionnelles avant l'élaboration d'un programme de formation. Elle consiste à questionner en groupe des praticiens de la profession sur le découpage de leur travail. La première étape d'une AST est de questionner les participants sur les activités inhérentes à la profession. Une activité est quelque chose de «facile à décrire par la personne qui connaît la profession ou le métier, [...] qui doit inclure un

ensemble d'actions particulières». Des attitudes et des connaissances sont nécessaires pour les réaliser. De plus, ces activités doivent se rapporter à «la finalité du travail, c'est-à-dire les produits ou les services rendus qui en découlent» (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002, pp. 32-33). Nous pouvons en conclure que la définition de situation professionnelle de Perrenoud (2001) et celle d'activité professionnelle du Ministère de l'Éducation du Québec (2002) sont apparentées. Une activité professionnelle serait le «savoir-agir» (Tardif, 2006) du professionnel sur la situation. Comme les activités se situent à un niveau général, on ne devrait pas en retrouver plus d'une douzaine (Ministère de l'Éducation du Québec 2002).

Toujours selon le Ministère de l'Éducation du Québec (2002), la prochaine étape d'une AST consiste à décrire les composantes de chacune des activités, c'est-à-dire les actions qui les constituent. Celles-ci peuvent référer à un ensemble des gestes plus précis de l'activité qui servent à illustrer le processus de réalisation de l'activité ou des étapes de subdivision de celles-ci. De plus, pour chacune des activités mentionnées, les participants sont invités à énumérer quelques conditions générales pour une réalisation satisfaisante de celle-ci, tels l'environnement adéquat, les outils utilisés, les documents de référence consultés. Les participants sont également invités à proposer quelques critères observables et mesurables qui indiquent que l'activité est adéquatement réalisée. Finalement, pour chacune des activités, les participants sont invités à se prononcer sur les attitudes et les connaissances à posséder pour une réalisation adéquate.

Voici donc la liste des questions que nous avons posées lors groupes de discussion. Afin de collecter le même type de données à partir de nos trois groupes de discussion, les mêmes questions ont été posées aux trois groupes de discussion. Le déroulement de chacun d'eux s'est fait de manière identique. La durée des groupes de discussion a été de quatre heures, incluant les périodes d'explication du chercheur et les pauses. Plus de précisions sur le déroulement sont fournies à la section 3.4.2.

- 50 minutes : Quelles sont les activités professionnelles des interprètes LSQ-français ?
- 45 minutes : Pour chacune des activités identifiées par le groupe, quelles sont les actions spécifiques qui les composent ?
- 20 minutes : Pour chacune des activités ou actions identifiées par le groupe, pouvez-vous énumérer quelques conditions de réalisation pour une exécution satisfaisante ?

- 20 minutes : Pour chacune des activités identifiées par le groupe, quelles attitudes ou quelles habiletés socio-affectives doit posséder un interprète ? Justifiez pourquoi.
- 45 minutes : Pour chacune des activités identifiées par le groupe, que doit savoir (connaissances) un interprète ? Justifiez pourquoi.

Une question supplémentaire a été prévue au cas où des éléments importants relevés lors de l'analyse des programmes en interprétation en langue des signes au Canada n'étaient pas mentionnés pendant le groupe de discussion. Cette question était facultative et elle a été posée à deux des trois groupes de discussion. Elle n'a pas été posée à l'un de ces groupes puisqu'aucun élément significatif ne semblait avoir été omis par le groupe.

- 15 minutes : Lors de la revue de littérature effectuée dans le cadre de la préparation pour cette recherche, certains éléments sont ressortis qui n'ont pas été mentionnés dans le cadre de ce groupe de discussion, par exemple : [le chercheur nomme l'élément en question]. Pensez-vous qu'il serait pertinent d'inclure également cet élément? Justifiez pourquoi.

### **3.4.2 GUIDE D'ENTRETIEN ET ORGANISATION LOGISTIQUE**

L'objectif de l'adoption des groupes de discussion comme méthodologie de collecte de données était d'assurer une certaine normativité dans les réponses obtenues afin d'avoir de l'information sur les pratiques professionnelles de référence ainsi que d'assurer l'exhaustivité des données recueillies pour couvrir tout le champ de la pratique professionnelle des interprètes. C'est pourquoi nous avons décidé de préparer un guide d'entretien des participants, qui leur a été envoyé environ une semaine à l'avance, afin qu'ils puissent commencer à structurer leur réflexion. De plus, les questions d'animation comportant des concepts précis (activités, actions, attitudes, etc.), le guide leur permettait de s'y familiariser, même s'ils étaient expliqués sur place. Des exemples tirés de Perrenoud (2001) et du Ministère de l'Éducation du Québec (2002) étaient fournis pour éclairer les participants. Les trois guides étaient identiques, à l'exception de quelques détails qui font référence à «interprète», «Sourd» ou «employeur». On retrouve à l'Annexe 10 le guide qui a été envoyé aux participants du groupe des interprètes.

Les auteurs consultés (Duchesne & Haegel, 2009; Morgan, 1988; Stewart & Shamdasani, 2015) consacrent tous une section au choix de l'animateur. Dans le cas de cette recherche, c'est le

chercheur qui a assumé le rôle de l'animation puisque celui-ci maîtrise les deux langues de communication utilisées dépendamment des groupes, soit la LSQ et le français. Toutefois, la communauté qui rassemble les Sourds et les interprètes LSQ-français est petite, et comme le chercheur est professionnellement impliqué dans la communauté depuis plus de vingt ans, ce dernier connaissait toutes les personnes présentes aux trois groupes, à divers degrés. C'est pourquoi, en introduction, il a rappelé aux participants que ces groupes de discussion s'effectuaient dans un contexte de recherche scientifique et qu'ils devaient s'exprimer en faisant abstraction de leur perception des connaissances de l'animateur sur le sujet en question.

Morgan (1988) aborde la question du degré d'implication de l'animateur. Selon l'auteur, cette implication se situe sur un continuum qui va du plus directif au moins directif. Les plus directifs contrôlent les sujets discutés et la dynamique du groupe alors que de l'autre côté, les animateurs jouent un rôle minime dans la dynamique du groupe. Selon l'auteur, le degré d'implication de l'animateur doit être déterminé en fonction du type de données suscitées désirées par la mise en place du groupe de discussion. Ainsi, pour la période consacrée à la première question de l'entretien collectif (définir une liste d'activités professionnelles), l'animateur a été légèrement plus impliqué, car il devait amener le groupe à s'entendre sur une liste qui fait relativement consensus. Pour les autres questions (conditions de réalisation, actions, attitudes et connaissances), celui-ci est resté plus en retrait et à l'écoute des participants. Toutefois, pour la toute dernière question (facultative, en fonction d'éléments importants ressortis dans le cadre théorique et absent des discussions), le simple fait qu'il pose une question sur un élément précis au groupe dénote un degré d'implication plus grand.

Les groupes de discussion se sont tenus dans un local de classe de l'Université de Montréal, munis d'un ordinateur, d'une toile et d'un projecteur. Une preneuse de notes était présente et retranscrivait les propositions d'activités professionnelles par les participants et les éventuelles modifications apportées par le groupe. Ces notes étaient prises par ordinateur, à l'aide du logiciel de traitement de texte Word et projetées de manière à être visibles pour l'ensemble du groupe. À la fin de la période de discussion portant sur les activités professionnelles, il n'y avait plus de notes retranscrites à l'écran pour les questions suivantes afin de favoriser la fluidité des échanges. La liste des activités professionnelles demeurait toutefois affichée et servait de repère au groupe ainsi qu'à l'animateur pour relancer les discussions au besoin.

Tous les groupes de discussion ont été filmés à l'aide de trois caméras pour les groupes des interprètes et des employeurs et de quatre caméras pour le groupe des Sourds, afin d'assurer une meilleure visibilité des participants puisqu'ils s'exprimaient en LSQ, sans aucune voix. Un responsable logistique s'assurait à la fois du bon fonctionnement des caméras et assumait le rôle de la gestion des tours de parole. Lorsque la question était posée et expliquée par l'animateur, le responsable logistique pigeait au hasard le nom d'un participant qui disposait d'une minute pour répondre. Au besoin, c'était le responsable logistique qui intervenait pour demander au participant de conclure. Lorsque tous les membres du groupe avaient été pigés, le reste du temps consacré à la question était une période d'échanges libres. Le responsable logistique notait les noms pour les tours de parole et demandait, après un maximum de deux minutes, au participant de conclure s'il y avait lieu. C'était également lui qui mettait fin à la discussion sur une question lorsque la période était terminée. Cette façon de procéder permettait à l'animateur de se concentrer sur son rôle et conserver une posture réflexive concernant son rôle et ses attitudes en cours d'échange, en plus d'assurer que sa relation avec les participants n'était pas entachée par une intervention où il leur aurait demandé de conclure.

Tous les échanges qui ont eu lieu au cours des groupes de discussion ont été retranscrits en document texte. Les échanges du groupe des interprètes et du groupe des employeurs ont été effectués en français et ont été retranscrits tels quels. Toutefois, comme il y avait des Sourds et des entendants au groupe des employeurs, tous bilingues LSQ/français, les participants s'exprimaient oralement et utilisaient des signes pour faciliter la lecture labiale par les Sourds présents. Pour le groupe des Sourds, comme les échanges se déroulaient en LSQ, la retranscription de leurs propos a fait l'objet d'une traduction en français écrit par le chercheur. Afin de s'assurer de la fidélité du travail de traduction et contrôler les possibles biais du chercheur qui pourraient entacher la fiabilité des données, 30% du corpus de données traduit sélectionné au hasard a fait l'objet d'une validation externe par un interprète LSQ-français agréé par l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ). Celui-ci en a conclu que le travail de traduction effectué avait été fait de manière rigoureuse; aucun contresens ou omission significative n'a été remarqué lors de cette validation.

Nous avons décrit dans cette section comment nous avons constitué notre corpus de données, à travers les entretiens collectifs qui ont eu lieu lors de nos groupes de discussion. Nous concluons

ainsi la première grande étape de notre méthodologie, qui consiste à faire la description fine des pratiques professionnelles de référence en interprétation LSQ-français. La deuxième grande étape consiste à partir de ces données et constituer le profil de sortie d'une formation professionnelle initiale en interprétation LSQ-français. La prochaine section présente comment nous y sommes parvenus.

### **3.5 CONSTITUTION DU PROFIL DE SORTIE**

La prochaine étape de la méthodologie consistait à proposer un profil de sortie à partir des résultats de notre cueillette de données, car l'objectif de cette recherche est le développement d'un objet ou d'un outil didactique. Rappelons les quatre étapes de Van der Maren (2004) énumérées au début de ce chapitre : il y a premièrement l'analyse de l'objet, soit le profil de sortie, qui a été présenté dans le cadre théorique de cette recherche. Ensuite il y a l'analyse des besoins de la population cible, soit les besoins de formation des interprètes LSQ-français en fonction de leur pratique professionnelle, fait dans le cadre de notre collecte de données. Les prochaines étapes consistent à élaborer l'objet par le traitement des données de notre corpus et ensuite le faire évaluer.

#### **3.5.1 TRAITEMENT DES DONNÉES**

La méthode générale pour le traitement de nos données a été l'analyse de contenu puisque l'objectif poursuivi par la mise en place des groupes de discussion dans le cadre de cette recherche est d'accéder à la perception des trois groupes questionnés concernant la nature du travail de l'interprète LSQ-français par le biais de la parole. Cette méthode est celle qui est généralement adoptée dans les recherches qui portent sur les analyses de pratiques ou les analyses de travail suite à des entretiens avec des praticiens (Giger & Stroumza, 2007). Cette analyse de contenu s'est faite essentiellement selon une démarche inductive, à l'exception de l'unité d'analyse des attitudes. Selon Blais et Martineau (2007, p. 2), une telle démarche est utile pour le chercheur qui tente de «donner un sens à un corpus de données brutes, mais complexes» et ainsi faire émerger des «catégories qui favorisent la production de nouvelles connaissances». Toujours selon les mêmes auteurs, la méthode de l'analyse inductive est particulièrement utile pour «les objets de recherche à caractère exploratoire, pour lesquels le chercheur n'a pas accès à des catégories déjà existantes dans la littérature» (Blais & Martineau, 2007, p. 4).

Ces auteurs, en citant Thomas (2006), affirment que l'approche inductive générale permet premièrement de «condenser des données brutes variées et nombreuses, dans un format de résumé», de faire émerger des catégories de ces données en fonction des objectifs de la recherche et finalement de développer un nouveau cadre de référence à partir de ces catégories (Blais & Martineau, 2007, p. 4). Pour notre recherche, nous avons constitué trois grilles de codage, deux qui ont émergé des données du corpus (activités et connaissances) et une pré-établie (attitudes). Chacune des grilles a été appliquée à une partie définie du corpus de données. Le logiciel QDA Miner a été utilisé pour le traitement des données. L'utilisation du logiciel a servi à identifier les segments significatifs énoncés par les participants et à les associer à une des catégories de la grille utilisée. Il était ainsi possible de récupérer l'ensemble des énoncés significatifs associés à un code afin d'assurer la validité interne de chacune des catégories. Cette étape a été répétée plusieurs fois afin de s'assurer que l'ensemble des segments de chacune des catégories étaient mutuellement exclusives, pour en arriver à une saturation quant au nombre de catégories adoptées.

Les activités professionnelles ont constitué les catégories de la première grille. Cette grille a été déterminée à partir des consensus établis au terme de la période consacrée à la première question. Toutefois, nous nous retrouvions avec trois listes d'activités professionnelles différentes, une pour chaque groupe de discussion. Nous avons donc adopté une liste finale d'activités qui faisait la synthèse des trois proposées. Le chapitre 4 présente nos résultats, la grille finale constituée et notre argumentation dans les choix qui ont été effectués. Les trois listes d'activités et celle adoptée dans cette recherche sont présentées au tableau 5 de la section 4.2.1, au chapitre des résultats.

Cette grille de codage a été appliquée aux sections de notre corpus qui correspondent aux trois premières questions de nos groupes de discussion, soit celles qui portent sur les activités, les actions et les conditions de réalisation. Toutes les unités signifiantes émises par les participants des trois groupes à ces trois premières questions ont été codées à l'aide de cette grille. Pour déterminer les actions constitutives de chacune des activités professionnelles, tous les segments du corpus s'appliquant à un code (une activité professionnelle) étaient récupérés et analysés un à un. Lorsque le segment mentionnait une des actions constitutives de l'activité, ce sous-segment était retranscrit tel quel dans un document Word, jusqu'à saturation, c'est-à-dire que les énoncés

redondants n'étaient pas retranscrits. Nous en sommes donc arrivé à une liste d'énoncés représentant les actions de chacune des activités professionnelles.

Concernant les attitudes professionnelles, nous avons adopté comme grille de codage la typologie des attitudes professionnelles de Boudreault (2009). Celle-ci était particulièrement bien adaptée à nos besoins puisque l'auteur est professeur à l'UQAM et ses travaux portent spécifiquement sur la didactique professionnelle. Cette grille de codage a été appliquée à la section de notre corpus qui correspond à la quatrième question posée lors de nos groupes de discussion, soit les attitudes professionnelles.

Finalement, pour déterminer les connaissances que doivent posséder les interprètes, nous avons procédé au codage de la cinquième et dernière section de notre corpus par un codage ouvert, sans grille prédéfinie, selon une approche inductive. Les contenus des programmes canadiens abordés dans le cadre théorique ont servi de référence à l'établissement des codes. L'ensemble des segments de chaque code ont ensuite été analysés pour s'assurer de leur validité interne. Certains codes ont été fusionnés pour éviter une redondance et s'assurer d'une cohérence avec les contenus abordés dans le volet empirique du cadre théorique.

Concernant les résultats des deux dernières unités d'analyse, soit les attitudes et les connaissances, il fallait les associer à une ou plusieurs des activités professionnelles définies aux premières questions de nos groupes de discussion. Afin d'y arriver, les segments de chaque code étaient analysés afin de voir si les énoncés des participants faisaient spécifiquement référence à une activité professionnelle lorsqu'ils décrivaient l'attitude ou la connaissance que l'interprète devait posséder. Si des segments n'étaient pas assez explicites dans leur référence, le contexte du segment dans le corpus était alors analysé afin d'associer le code à une ou plusieurs des activités professionnelles.

Afin d'assurer la validité de notre codage, nous avons procédé par un accord interjuge. Une chercheure externe a appliqué les trois grilles de codes à 20% des segments significatifs récupérés pour cette recherche qui ont été choisis au hasard, pour chacun des trois groupes de discussion. Il a été déterminé, conformément à ce que propose L'Écuyer (1990), que si les deux chercheurs en arrivent à un accord interjuge de plus de 80%, seuls les segments qui font l'objet d'une divergence seront discutés entre eux afin d'arriver à un consensus. En cas d'un accord

interjuge de moins de 80%, l'entièreté des segments significatifs qui correspondent à la grille qui fait l'objet d'un désaccord aurait été codée par la chercheuse externe et tous les segments faisant l'objet d'un désaccord auraient été ensuite discutés entre eux. Suite à ce contre-codage, les résultats de l'accord interjuge étaient tous supérieurs à 80% pour les trois grilles utilisées dans cette recherche : 90% pour les activités, 81% pour les attitudes et 85% pour les connaissances. Ainsi, le codage de 19 énoncés pour l'ensemble des trois grilles a été débattu entre les deux chercheurs, sur les 143 énoncés contre-codés choisis aléatoirement parmi les 598 énoncés codés dans la recherche.

Suite à ce traitement des données, un tableau à quatre colonnes a été constitué : une pour les activités, ainsi que pour chacune d'elle : les actions (savoirs-faire), les attitudes (savoirs-être) et les connaissances (savoirs) qui constituent chaque activité. La prochaine étape consistait à rédiger les compétences. C'est ce que nous abordons aux prochains points.

### **3.5.2 RÉDACTION DES COMPÉTENCES ET DES RESSOURCES MOBILISÉES**

À la section 2.3.2, nous avons vu que Côté (1997) définit la compétence comme l'interaction dynamique des ressources mobilisées dans une activité professionnelle, soit les connaissances, les habiletés et les attitudes. Tardif (2006) définit la compétence comme un «savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficace de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations» Perrenoud (2001), de son côté, propose la compétence comme la maîtrise globale d'une situation professionnelle. Or, il présente également la compétence comme étant constituée de savoirs, d'habiletés et d'attitudes. On peut donc en conclure que les activités professionnelles représentent le savoir-agir, ou la compétence, d'un professionnel dans une situation. Les habiletés (actions ou savoir-faire), les attitudes (savoir-être) et les connaissances (savoir) sont donc les ressources mobilisées pour réaliser la compétence. C'est pourquoi nous avons effectué un travail de rédaction de libellés pour les activités professionnelles différent de celui des ressources mobilisées.

Afin de transformer les activités professionnelles en libellés de compétence, le Ministère de l'Éducation du Québec (2004, p. 15) propose que «l'énoncé de [la] compétence [soit] concis et explicite. Il se compose d'un verbe, à l'infinitif, qui décrit l'action à exécuter dans son ensemble,

et d'un complément d'objet direct, qui précise le résultat attendu». Chaque activité professionnelle issue de notre collecte de données a donc fait l'objet d'un tel traitement.

Concernant les ressources mobilisées (habiletés, attitudes et connaissances), leur formulation ne semble pas faire l'objet d'une théorisation exhaustive dans la littérature. Parmi les modèles de profil de sortie consultés, comme celui en technique d'éducation spécialisée du Cégep du Vieux Montréal, on ne fait que lister les éléments de chacune des catégories. Les «actions» ont été regroupées sous le terme «habiletés», afin d'être cohérents avec la notion de «ressources mobilisées». Nous avons toutefois conservé leur formulation qui commençait avec un verbe d'action.

### **3.5.3 RECUEIL DES COMMENTAIRES SUITE À LA PREMIÈRE ÉBAUCHE DES COMPÉTENCES ET DES RESSOURCES MOBILISÉES**

La dernière étape de notre méthodologie consistait à recueillir des commentaires d'experts sur la première ébauche des compétences et de leurs ressources mobilisées, sur le plan des habiletés, des attitudes et des connaissances. Au chapitre 2.2.2, nous avons défini sommairement les étapes de conception d'un curriculum de formation et la dernière étape consiste à une évaluation a priori, c'est-à-dire avant son implantation. Selon Van der Maren (2004), lorsque la recherche a pour objet la conception d'un outil didactique en classe, l'évaluation se fait suite à un essai d'implantation. Toutefois, comme nous l'avons mentionné en début de chapitre, l'outil didactique qu'est le profil de sortie ne se situe pas au niveau de la classe et de l'enseignant, mais bien au niveau administratif de l'enseignement. Ainsi, l'implantation d'un profil de sortie impliquerait l'élaboration d'un programme fait à partir de celui-ci ou bien concevoir une épreuve de type synthèse de programme et cette étape est impossible à réaliser dans le cadre de cette recherche. Cependant, en se basant sur Demeuse et al. (2006), il est possible de concevoir l'évaluation externe des «buts» du curriculum en recueillant des jugements sur sa conformité avec les finalités d'un tel curriculum. Or, comme nous l'avons vu à la section 2.2.2.1, les finalités d'un tel curriculum de formation sont de deux ordres :

- La finalité éducative ou l'ancrage théorique dans lequel ce profil de sortie se situe, soit l'approche par compétence
- La finalité professionnelle, et non disciplinaire, de la formation.

Nous avons soumis par questionnaire (Annexe 11) notre première ébauche à un expert en conception de curriculum selon l'approche par compétence afin de recueillir des jugements qualitatifs concernant la forme et l'écriture des libellés des compétences, habiletés, attitudes et connaissances ainsi que pour avoir des commentaires généraux sur l'adéquation de l'objet constitué avec l'approche par compétence. Pour le contenu, nous avons également soumis notre ébauche par questionnaire (Annexe 12) à un expert-praticien de l'interprétation qui ne faisait pas partie du groupe de discussion des interprètes afin de recueillir des commentaires quant à l'adéquation du contenu et son exhaustivité. Encore une fois, ces experts ont été sollicités directement dans le réseau professionnel du chercheur. Suite à ces consultations, plusieurs commentaires ont été pris en considération concernant le fond et la forme que devrait avoir le profil de sortie, qui a été constitué suite à ces commentaires. Nous allons maintenant conclure ce chapitre en résumant la méthodologie que nous avons adoptée pour répondre à notre objectif spécifique de recherche que nous nous sommes fixé.

### **3.6 SYNTHÈSE DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Dans ce chapitre nous avons exposé la méthodologie que nous avons mise en œuvre afin de répondre à notre objectif spécifique de recherche qui consiste à proposer un profil de sortie d'une formation professionnelle initiale en interprétation LSQ-français. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons déterminé deux grandes étapes pour y arriver.

La première grande étape consistait à faire la description fine des pratiques professionnelles de référence en interprétation LSQ-français. Afin d'y arriver, nous avons réalisé trois groupes de discussion auprès des interprètes praticiens, des employeurs d'interprètes et des principaux utilisateurs, c'est-à-dire des Sourds. L'apport de trois groupes différents ayant chacun un rapport particulier avec la profession d'interprète LSQ-français est une contribution originale à la recherche et conforme à la littérature en conception de curriculum (Marsh, 2004; Oliva, 2009). L'utilisation du groupe de discussion comme méthode de collecte de données est appropriée, car de tels groupes tendent à produire un discours plus normatif (Duchesne & Haegel, 2009). Ces groupes ont été questionnés sur les activités professionnelles des interprètes ainsi que sur les actions qui les constituent et les conditions de réalisation satisfaisantes de ces activités. Ensuite, ils étaient questionnés sur les attitudes et les connaissances nécessaires à la réalisation de ces activités.

La deuxième grande étape consistait à rédiger le profil de sortie à partir des données obtenues à la première étape, soit un ensemble de compétences et de ressources mobilisées (habiletés, attitudes et connaissances) pour chacune d'elles. Celui-ci a été élaboré premièrement à partir du traitement des données suscitées lors de la description fine des pratiques qui a été effectué au cours des entretiens collectifs. Trois grilles de codes ont été déterminées. La première grille est celle des activités professionnelles, constituée à partir des trois listes proposées par chacun des groupes. Les habiletés ont été constituées à partir de la description des actions de chacune d'elles, elles-mêmes définies à partir des segments de chacun des codes. La deuxième grille, celle des attitudes, s'inspire de celle proposée par Boudreault (2009). Et finalement, pour les connaissances, nous avons procédé par un codage sans grille prédéfinie, selon une méthode d'analyse inductive générale (Blais & Martineau, 2007). Les données recueillies à partir de ces trois grilles de codage nous ont permis de constituer un tableau qui présente les activités professionnelles des interprètes ainsi que les actions qui les constituent, les attitudes requises et les connaissances à maîtriser pour réussir à effectuer de manière satisfaisante l'activité.

Nous avons ensuite soumis ce tableau, par questionnaire, à un expert en conception de curriculum selon l'approche par compétence ainsi qu'à un expert praticien en interprétation LSQ-français afin de recueillir des commentaires concernant la forme et le contenu que devrait avoir le profil de sortie. Finalement, nous avons apporté un certain nombre de changements à ce tableau afin que celui-ci réponde à la définition d'un profil de sortie selon l'approche par compétence.

Maintenant que nous avons présenté en détail la méthodologie adoptée pour répondre à nos objectifs de recherche, le prochain chapitre présente d'abord les résultats de l'analyse des données recueillies auprès des groupes de discussion et, ensuite, la proposition de profil de sortie, qui est l'objet de ce mémoire.

# RÉSULTATS

## 4.1 INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats issus du traitement des données de notre corpus. Dans un premier temps, nous commençons cette présentation en expliquant comment nous avons constitué les résultats pour chacune des unités d'analyse, soit les activités et les actions qui se rattachent à chacune de celles-ci, les attitudes et les connaissances.

En second lieu, nous présentons les résultats intégrés de nos trois unités d'analyse. Comme nous le montrerons, nous en sommes arrivés à définir huit activités professionnelles qui ont structuré notre tableau intégré des résultats. Pour chacune d'elles, nous présentons la liste des actions constitutives de ces activités ainsi que les attitudes et les connaissances liées à chacune d'elles.

En dernier lieu, nous présentons les commentaires reçus par questionnaire de l'expert en conception de curriculum et de l'expert praticien en interprétation LSQ-français concernant notre tableau intégré des résultats. Nous expliquons comment nous sommes intervenus sur nos résultats pour créer un ensemble de compétences. Finalement, nous concluons ce chapitre par la proposition d'un profil de sortie d'une formation professionnelle en interprétation LSQ-français.

## 4.2 ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES DES INTERPRÈTES ET COMPOSANTES

Cette section porte sur chacune des unités d'analyse de notre corpus. Premièrement, nous expliquons comment a été constituée la liste finale des activités professionnelles à partir des listes définies par les trois groupes de discussion. Nous présentons ensuite comment la liste des actions constitutives de chacune des activités a été établie. En troisième lieu, nous présentons la liste des attitudes professionnelles requises mentionnées par les groupes de discussion en fonction de la typologie de Boudreault (2009). Finalement, nous présentons la liste des catégories de connaissances requises établie en fonction de notre analyse inductive.

### 4.2.1 CONSTITUTION DE LA LISTE DES ACTIVITÉS

La première heure de chaque entretien collectif avec nos trois groupes de participants (interprètes, Sourds et employeurs) portait sur la définition commune d'un ensemble d'activités professionnelles. Une discussion libre a eu lieu pendant les 45 premières minutes. Les propositions d'activités étaient notées sur un écran visible par tous. Pendant cette première

partie, les participants de tous les groupes négociaient déjà entre eux à savoir si telle ou telle action s'inscrivait dans le cadre d'une activité déjà à l'écran ou si elle s'inscrivait dans une autre activité professionnelle séparée. Ainsi, dès le départ, la discussion sur la définition des activités professionnelles portait sur un regroupement d'actions dans un ensemble cohérent que serait l'activité professionnelle. Les notes prises à l'écran étaient le reflet de cette discussion. Chaque proposition d'activité générale ou une précision concernant cette activité s'inscrivait au tableau sous la forme d'une ligne dans un paragraphe. Au terme de la discussion, chaque paragraphe à l'écran portait une étiquette qui représentait l'activité professionnelle et les lignes de ces paragraphes étaient des actions qui la constituaient. Quelquefois, des participants proposaient une action en particulier en ne sachant trop dans quelle activité elle s'inscrivait. Ces actions étaient listées à part, au bas du document et un autre participant pouvait la reprendre et argumenter qu'elle faisait partie de telle activité en justifiant son lien avec celle-ci.

Les échanges des quinze dernières minutes de cette heure consacrée à la définition d'une liste d'activités professionnelles portaient sur les regroupements en paragraphes que l'on retrouvait à l'écran. Les participants étaient invités à exprimer leur accord, désaccord ou doutes concernant l'ensemble des activités et de ce dont elles étaient constituées afin d'en arriver à un consensus. À ce stade, dans deux des trois groupes (Sourds et employeurs), la catégorisation générale des activités professionnelles ne faisait plus tellement l'objet de débats. Pour ces deux groupes, cette période a plutôt été propice pour négocier la délimitation de chacune des activités professionnelles, à savoir si telle action précise ferait partie d'une activité ou d'une autre. Seul le groupe des interprètes, qui avait proposé une liste plus longue d'activités professionnelles, négociait encore la fusion ou non de certaines activités professionnelles.

Même s'il n'a pas été possible d'arriver à une unanimité parfaite pour la liste des activités professionnelles et leur délimitation précise chez les interprètes, les activités considérées comme centrales à la profession faisaient l'objet d'un consensus. Dans ce groupe, il y avait encore des discussions sur la fusion ou non de quelques activités professionnelles considérées plus périphériques à la profession. Le tableau 5 (ci-dessous) présente la liste des activités professionnelles proposée par les interprètes et les énoncés d'activités proposée par les membres des deux autres groupes de discussion. On y retrouve aussi la liste finale adoptée dans cette recherche et établie en fonction des propositions des groupes de discussion et du cadre théorique

de cette recherche. Parmi les activités professionnelles du groupe des interprètes, celles suivies d'un astérisque et d'un chiffre identique (\*1 par exemple) faisaient encore l'objet d'un débat à savoir si elles constituaient des activités à part entière ou si elles devaient être fusionnées ensemble. La section 4.3 présente notre argumentation concernant le choix de la catégorisation adoptée dans cette recherche ainsi qu'une description de chacune de ces activités.

**Tableau 5 : Catégorisation des activités professionnelles pour chaque groupe de discussion et catégorisation adoptée dans la recherche**

| Groupe des interprètes  | Groupe des Sourds                 | Groupe des employeurs      | Catégorisation adoptée dans la recherche |
|---|-----------------------------------|----------------------------|--|
| Interprétation  | Interprétation                    | Interprétation             | Interprétation                           |
|   | Maîtrise des deux langues         |                            |  |
| Préparation   | Préparation                       | Préparation                | Préparation                              |
|   |                                   | <b>Logistique</b> et suivi |  |
| Prise de décision professionnelle (*1)  | Éthique et déontologie            | Éthique et déontologie     | Prise de décision éthique                |
| Adaptation aux problématiques autres que la surdité (*1)                          | Empathie                          |                            |  |
| Sensibilisation (*2)  |                                   | Sensibilisation            | Sensibilisation                          |
| Participation à une équipe multidisciplinaire (*2)                                |                                   | Logistique et <b>suivi</b> |  |
| Perfectionnement (*3)   | Développement professionnel       | Formation                  | Perfectionnement                         |
| Échanges entre interprètes, <i>sauf portion travail en équipe</i> (*3)            | Contact avec la communauté sourde |                            |  |
| Mentorat (*3)<br>Échanges entre interprètes, <i>portion travail d'équipe</i> (*3) |                                   | Travail d'équipe           | Travail d'équipe                         |
| Administration  | Administration                    |                            | Administration                           |
| Conception et partage de connaissances  |                                   |                            | Développement de matériel                |

#### **4.2.2 DÉTERMINATION DES ACTIONS CONSTITUTIVES DES ACTIVITÉS**

La deuxième partie des groupes de discussion consistait à définir les actions constitutives de chacune des activités professionnelles définies à l'écran. Or, lors de la première heure, plusieurs actions étaient déjà énoncées pour chacune des activités lorsque les participants négociaient la définition des activités. Toutefois, pendant cette deuxième partie, il n'y avait plus de notes qui étaient prises à l'écran, même si la liste des activités proposées et de certaines de leurs actions était toujours affichée. Cette décision a été prise pour favoriser la fluidité des échanges. En effet, au cours de la première heure, le fait qu'il y ait une prise de notes affichée simultanément à l'écran et que la discussion portait sur la détermination de cette liste d'activités avait pour conséquence que les échanges entre les participants étaient moins fluides, sans compter que l'animateur était plus directif dans ses interventions. En laissant la discussion libre sans prise de notes au cours de cette deuxième partie, avec un animateur moins directif, les participants avaient la possibilité d'expliquer davantage une activité présentée à l'écran tout en favorisant l'installation d'un effet d'entraînement entre les membres du groupe (Stewart et Shamdasani, 2015). Ainsi, un participant pouvait reprendre une activité professionnelle présentée à l'écran qui ne faisait pas consensus (dans le groupe des interprètes du moins) et l'expliquer davantage sans devoir renégocier avec les autres si l'activité proposée est réellement une ou pas.

Finalement, une période de 20 minutes d'échanges était consacrée à l'énumération de conditions de réalisation satisfaisantes pour chacune des activités. Les participants étaient invités à énumérer quelques critères qualitatifs mesurables et observables à leur bon déroulement. Cette période était l'occasion pour eux de s'exprimer de manière plus générale sur la façon de bien exécuter l'activité ou les actions commentées. Cette section a été particulièrement utile pour une étape subséquente de notre recherche, soit la transformation des activités professionnelles en libellés de compétence.

Afin de définir les actions constitutives de chacune des activités, les sections de notre corpus de données qui correspondent aux trois premières questions (activités, actions et conditions de réalisation) ont été codées à partir de la grille définie à la section précédente (4.2.1), constituée de huit codes se rapportant aux huit activités professionnelles définies dans cette recherche (tableau 5, dernière colonne). Ainsi, tous les segments de texte d'un code de la grille se rapportaient à l'activité. Tous les segments ont été analysés un à un afin d'en extraire les actions.

Celles-ci ont ensuite été séquencées par le chercheur selon un ordre chronologique d'exécution de ces actions.

#### **4.2.3 DÉTERMINATION DES ATTITUDES REQUISES**

La troisième partie des groupes de discussion consistait à définir les attitudes requises pour mener à bien les activités professionnelles. Les participants étaient invités à proposer une attitude et à justifier son lien avec une des activités affichées à l'écran. Afin de favoriser la fluidité des échanges, aucune note n'était prise mais tout était enregistré.

Afin d'organiser les données de notre corpus, nous avons codé la section qui portait sur les attitudes à l'aide de la typologie des attitudes professionnelles de Boudreault (2009) (voir Annexe 13). Il s'agit d'une typologie de 24 catégories d'attitudes appliquées à la sphère professionnelle. Tous les énoncés significatifs de cette section ont été associés à 13 des catégories, il y en a donc 11 qui n'ont pas été utilisées. Parmi elles, on retrouve entre autres «Respect de l'outillage», «Hygiène personnelle», «Efficacité» et «Respect des aires de travail».

Les attitudes énoncées les plus fréquentes se retrouvaient dans la catégorie «Communication», définie comme «Utiliser un style, un ton et une terminologie adaptés à la personne et aux circonstances». Parmi les termes employés par les participants pour cette catégorie, on retrouve «tact», «politesse», «empathie», «humilité», etc. La deuxième catégorie la plus fréquemment utilisée lors du codage était «Intégrité professionnelle» définie comme «Réaliser son travail sans vouloir tromper, abuser, léser et blesser les autres». Les énoncés des participants qui ont été codés dans cette catégorie faisaient référence à la neutralité, à la protection de la confidentialité, au respect du rôle de l'interprète. La troisième catégorie la plus sollicitée en termes de fréquence de codes était l'«Esprit d'équipe», définie comme «Travailler avec les autres de manière solidaire en contribuant au travail de l'équipe par ses idées et ses efforts». Dans cette catégorie, on retrouve cette attitude en lien avec le travail d'équipe en interprétation, mais également la solidarité avec la communauté sourde et ses valeurs. Cette attitude a particulièrement été mentionnée dans le groupe des Sourds.

Une légère adaptation a été apportée à la grille de Boudreault (2009), soit la catégorie «Expression orale», qui concernait l'expression à voix adaptée aux circonstances. Elle a été

modifiée pour «Expression orale et signée», afin d'inclure les aspects propres à la LSQ. La liste complète des catégories d'attitudes professionnelles peut être consultée à l'Annexe 13.

#### **4.2.4 DÉTERMINATION DES CONNAISSANCES REQUISES**

La dernière partie des groupes de discussion concernait les connaissances requises pour mener à bien les activités professionnelles. Les participants étaient invités à proposer des éléments de connaissances et à justifier son lien avec les activités affichées à l'écran. Afin de favoriser la fluidité des échanges, aucune note n'était prise pendant cette période.

Afin d'organiser les données de notre corpus, nous avons procédé par un codage inductif afin de faire émerger une catégorisation qui respecte les objectifs de la recherche (Blais & Martineau, 2007). Nous en sommes arrivés à une catégorisation de 18 champs de connaissances en procédant de cette façon (voir Annexe 14).

Parmi les catégories de connaissances les plus fréquentes, la première concerne les connaissances linguistiques. On y retrouve les énoncés relatifs à tout ce que l'interprète doit connaître pour s'exprimer adéquatement en français et en LSQ, comme les règles grammaticales des deux langues, l'expression appropriée en public, les niveaux et registres de langues. En deuxième lieu, ce sont les connaissances reliées au transfert linguistique et celles reliées au rôle de l'interprète qui sont à égalité en termes de fréquences d'énoncés. Pour la première, on retrouve des énoncés en lien avec les connaissances nécessaires pour trouver des équivalents linguistiques dans la langue cible à partir du message émis dans la langue source, surtout s'il n'existe pas de termes équivalents entre les deux langues. On y retrouve également des énoncés concernant la façon de faire passer les émotions en cours d'interprétation. Concernant le rôle de l'interprète, on cite entre autres la connaissance du code de déontologie de l'interprète, ce qu'il faut savoir pour prendre une bonne décision éthique, les nuances dans l'application du principe de confidentialité. On retrouve à l'Annexe 14 la liste complète des catégories de connaissances proposées avec une courte définition et des exemples.

Dans cette première section, nous avons présenté comment nous avons constitué la liste des activités professionnelles des interprètes, les actions constitutives de ces activités, les attitudes et les connaissances requises pour réaliser ces activités. La prochaine section présente comment

nous avons intégré ces résultats en présentant une à une les activités professionnelles des interprètes et leurs constituantes.

### **4.3 INTÉGRATION DES RÉSULTATS**

Dans cette section, nous présentons une à une les huit activités professionnelles adoptées dans le cadre de cette recherche. Pour chacune d'elles, nous présentons comment nous avons intégré en une seule catégorisation d'activités les trois propositions énoncées par nos groupes de discussion. Les justifications sont faites à partir du cadre théorique de cette recherche et d'extraits des entretiens collectifs effectués. Nous présentons également les actions qui constituent et délimitent chacune d'elles, en plus de présenter certaines attitudes et connaissances qui y ont été associées. L'Annexe 15 (15.1 à 15.8, pour les huit activités professionnelles) présente l'intégration de tous nos résultats pour chacune des activités professionnelles. Pour les attitudes et les connaissances, nous avons regroupé les éléments mentionnés par les participants sous la catégorie utilisée lors du codage des données.

Comme nous l'avons démontré dans notre cadre théorique, une activité est définie comme le savoir-agir d'un praticien sur une situation professionnelle (Côté, 1997 ; Perrenoud, 2001 ; Tardif, 2006). Perrenoud (2001) mentionne qu'une situation professionnelle doit être problématique, c'est-à-dire qu'elle appelle à une action ou une intervention du professionnel. Elle doit être spécifique, ce qui implique que pour parvenir à gérer la situation, une expertise propre doit être nécessaire. Finalement, la situation doit être emblématique, c'est-à-dire qu'elle doit se présenter assez souvent «pour être constitutive et significative [de la profession], sachant que le professionnel peut se retrouver face à des situations exceptionnelles auxquelles la formation n'est pas censée préparer au même degré». De plus, Perrenoud (2001) mentionne qu'un professionnel peut avoir à gérer plusieurs situations en même temps, à la manière d'un joueur d'échecs qui mène plusieurs parties en parallèle. D'où l'idée que les situations peuvent être imbriquées les unes aux autres à l'instar de poupées russes. Deux situations sont différentes lorsqu'il y a rupture du cadre, des enjeux et des moyens de l'action.

#### **4.3.1 INTERPRÉTATION DE MESSAGES LSQ-FRANÇAIS**

Cette activité est la plus évidente de la liste puisqu'elle constitue le cœur de la profession. Tous les groupes de discussion s'entendaient sur celle-ci. Elle fait référence au travail de transfert

linguistique du français vers la LSQ et vice-versa. Tous les choix linguistiques et paralinguistiques faits en cours d'interprétation font partie de cette activité. Parmi ces choix, la prise en compte des différences culturelles entre les deux groupes qui communiquent par le truchement de l'interprète fait également partie de cette activité. À cet effet :

Participant 9 (interprète) : Je ne sais pas comment le dire... Il y a l'apport vraiment culturel, il y a quelque chose qui peut se dire dans les deux langues, mais l'impact n'est pas le même. On pourrait dire «adaptation culturelle».

Une particularité du groupe des Sourds concerne le fait qu'ils avaient séparé en une deuxième activité la haute maîtrise des langues de travail, autant en français qu'en LSQ. Celle-ci a été intégrée à l'activité professionnelle de l'interprétation puisque la communication dans ces deux langues ne répond pas au critère de spécificité de la profession. En effet, il n'y a pas que les interprètes qui sont appelés à communiquer en LSQ et en français. Toutefois, elle démontre une préoccupation particulière des Sourds à l'égard de la maîtrise de ces deux langues dans cette activité professionnelle. Cet extrait le démontre en lien avec la LSQ, en plus d'appuyer la nécessité de prendre en compte les différences culturelles (du français vers la LSQ dans l'exemple) :

Participant 11 (Sourd) : Ceux qui interprètent après avoir pris quelques cours de LSQ collent souvent à la structure française et le Sourd doit réinterpréter une deuxième fois le message dans sa tête pour pouvoir le comprendre et à la fin, il fait finalement semblant de comprendre. Il est important que l'interprète utilise bien la LSQ, les classificateurs, qu'il comprenne l'univers de la personne sourde, la façon dont elle conçoit les choses pour qu'il puisse bien interpréter le message.

Tous les groupes de discussion ont également mentionné que l'adoption d'un niveau ou d'un registre de langue approprié est une composante essentielle de cette activité professionnelle. Quelques participants illustrent bien l'impact d'un mauvais choix par l'interprète sur ce plan (de la LSQ vers le français dans les exemples) :

Participant 13 (Sourd) : [L'interprète doit] penser également aux impacts pragmatiques, de comprendre que quand les Sourds jasant entre eux, ils ont une façon de s'exprimer et que l'interprète, s'il interprète une «jasette», puisse s'exprimer d'une certaine façon. Si l'interprète s'exprime avec un niveau trop élevé, alors que le Sourd ne fait que jaser, les entendants vont trouver qu'il est snob. Alors l'interprète doit faire ses choix en fonction de la langue, mais également du contexte et s'assurer qu'il y a une équivalence entre les deux.

Participant 21 (employeur) : Ce qui est frappant avec le SRV, c'est que l'interprète doit transmettre le message à l'entendant en suivant le non-verbal de la personne sourde, le ton de la voix. Par exemple : «J'ai envie de me suicider» (avec un air grave et un air enjoué). Au SRV, un interprète doit reproduire le ton de la voix et l'attitude de la personne sourde.

Parmi les attitudes nommées pour cette activité professionnelle, on en retrouve liées à l'intégrité professionnelle pour s'assurer de l'impartialité et la neutralité du message, à la vigilance pour conserver un regard critique sur son interprétation. Plusieurs énoncés étaient associés à la catégorie «Communication», comme l'empathie, pour montrer que l'interprète doit être en mesure de se mettre autant dans la peau de l'émetteur que du récepteur afin de faire des choix interprétatifs appropriés. À ce sujet :

Participant 6 (interprète) : Les émotions de tous et chacun, [il faut] se les approprier pour être en adhésion. Ne pas filtrer, de choisir de dire : ça, ça se dit pas. Tu es empathique, donc, tu transmets les émotions de la personne qu'elles soient appropriées ou pas. [...] être empathique pour que la fidélité au message soit là.

Il est difficile d'énumérer toutes les connaissances nécessaires à cette activité professionnelle puisque celle-ci est la plus centrale de la profession. On énumérait naturellement les connaissances linguistiques, les connaissances en santé et sécurité afin d'adopter une posture ergonomique en expression LSQ, la connaissance des types de clientèles et des différents contextes d'interprétation. Les connaissances reliées au transfert linguistique étaient celles qui ressortaient le plus :

Participant 12 (Sourd) : Il devrait également y avoir une base en traduction, faire l'analyse d'un message en français, le traduire en LSQ, qu'ils se filment et qu'ils analysent leur production, qu'ils puissent voir où il y a des erreurs. [...] De cette façon, on peut intégrer les processus de transfert linguistique et l'interprétation par la suite sera plus fluide.

La liste complète des actions, attitudes et connaissances mentionnées par les groupes de discussion peut être consultée à l'Annexe 15.1.

#### **4.3.2 PRÉPARATION À UNE AFFECTATION EN INTERPRÉTATION**

La préparation à une affectation en interprétation est également une activité professionnelle des interprètes qui faisait consensus entre les trois groupes de discussion. Un participant interprète résume quelques-unes de ses composantes :

Participant 2 (interprète) : Tout ce qui est préparation, je le mettrais ensemble : [...] préparation du vocabulaire, préparation linguistique, préparer les signes avec les documents lus en classe et les vidéos, préparation psychologique, préparation physique [...].

Dans cette activité, la préparation linguistique réfère à celle effectuée à partir des documents textes ou audio-vidéo abordés au cours de l'affectation. Il peut s'agir également de rencontrer les parties prenantes pour collecter de l'information ou bien faire des recherches sur un domaine dans lequel l'interprète est appelé à travailler. Elle consiste à bien comprendre le contenu à interpréter et de trouver des équivalents lexicaux entre les deux langues. La préparation psychologique réfère au fait de s'informer sur plusieurs paramètres propres à l'affectation afin de bien saisir les enjeux de la situation, tels le milieu, le contexte, le conférencier ou l'audience. La prise de conscience des possibles liens entre l'interprète et les utilisateurs en font partie. Finalement, la préparation physique réfère à l'organisation logistique sur place, tout juste avant le début de l'affectation pour s'assurer que le service soit rendu de manière optimale. Le fait qu'un interprète réfère à cette typologie n'est pas innocent : il s'agit de celle proposée par Bélanger (1996) dans un article bien connu du milieu de l'interprétation au Québec. Un des participants au groupe des employeurs résume bien les différents aspects de cette activité :

Participant 23 (employeur) : Donc, avoir toute l'information, avoir les textes à l'avance, avoir les documents quand tu te présentes. Il faut connaître l'environnement dans lequel tu vas travailler : si c'est un milieu scolaire, dans une classe, il faut connaître la classe, rencontrer l'enseignant, s'informer sur l'élève ; donc avoir le plus d'information possible pour être prêt pour travailler. Et c'est quoi le cours ? Il est important de rencontrer le prof qui est là. Est-ce que c'est un cours magistral ? Est-ce qu'il va présenter des films ? Est-ce qu'il va donner la parole aux élèves ? Si oui, qui sont ces élèves ? Donc, il y a beaucoup un travail «avant», de préparer et d'organiser pour savoir et être prêt quand tu arrives.

Concernant l'adoption du terme «préparation physique» (Bélanger, 1996), nous avons choisi d'adopter le terme «préparation logistique» afin d'enlever toute ambiguïté avec un autre type de préparation physique, soit celle qui porte sur le maintien de la santé et la sécurité en milieu de travail, comme l'évaluation de stratégies d'interprétation ergonomiques, des étirements, etc.

Une petite nuance s'impose sur le consensus entre les trois groupes de discussion concernant cette activité. En effet, le groupe des employeurs en était arrivé à une catégorisation des activités où une des activités s'appelait «préparation» et l'autre «logistique et suivi». La première,

«préparation» référerait à celle qui est faite avant d'arriver sur place, donc la préparation linguistique et psychologique, pour reprendre la typologie de Bélanger (1996). L'activité «logistique et suivi» référerait à la préparation logistique sur place avant l'affectation en plus d'y incorporer des aspects de suivi après avec les personnes présentes. La définition adoptée pour cette activité a donc été celle proposée par les interprètes et les Sourds. Nous avons donc inclus la portion «logistique» des employeurs à cette activité et avons intégré la portion «suivi» à l'activité de sensibilisation puisque c'est dans cette activité que les interprètes y faisaient référence. À ce sujet, Perrenoud (2001) mentionne que deux situations sont professionnellement différentes lorsqu'il y a, entre autres, rupture des enjeux. Or, l'enjeu des trois types de préparation est le même, comme le démontre l'article de Bélanger (1996) qui explique que les trois types de préparation forment un tout ayant une même visée.

Finalement, pour les Sourds, la préparation est également une composante essentielle du travail de l'interprète. Un des participants donne en exemple l'impact que peut avoir un interprète qui ne prend pas au sérieux cette composante de sa pratique professionnelle :

Participant 14 (Sourd) : J'avais à présenter [un travail dans le cadre de mes études]. Trois semaines avant ma présentation, j'ai donné toute la documentation à l'interprète : [...] plusieurs lectures, j'avais également commenté ma présentation PowerPoint de manière détaillée et l'interprète avait toute cette documentation. Pour me rendre compte, arrivé au jour J, que l'interprète ne s'était pas du tout préparé [...]. C'est une faute grave, c'est une forme d'audisme également. L'audisme, ce n'est pas juste dans les attitudes, c'est également dans la préparation, dans le fait de bien faire son travail et j'ai eu l'air folle lors de ma présentation [...], j'aurais pu échouer le cours.

Il est à noter que le terme audisme réfère à toute forme de discrimination subie par les personnes sourdes ou malentendantes en lien avec leur surdité. On peut l'apparenter aux termes «sexisme», «racisme», etc.

Parmi les attitudes requises, on mentionne la curiosité et l'intérêt pour le sujet interprété (catégorie «Prévenance»), le sens de l'organisation et l'autonomie. Parmi les connaissances requises, il y avait les modalités de préparation, naturellement.

Participant 9 (interprète) : Pour arriver à bien se préparer, il faut savoir comment. Je me souviens que pour moi, c'était compliqué au début. Ça me prenait des heures pour me préparer et aujourd'hui c'est mieux. Donc apprendre le «comment», qu'est-ce qu'on fait avec un texte.

Parmi les autres connaissances proposées, on retrouve les modalités de création de signes techniques, l'utilisation des outils technologiques pour la recherche d'information et l'utilisation de banques de signes techniques qui étaient mentionnés. On retrouve également une culture générale solide, des éléments propres à la santé et la sécurité pour la gestion du stress, une connaissance des types de clientèle ainsi que les modalités d'autoévaluation afin de bien connaître ses forces et faiblesses avant une affectation.

La liste complète des actions, attitudes et connaissances mentionnées par les groupes de discussion peut être consultée à l'Annexe 15.2.

### **4.3.3 PRISE DE DÉCISION ÉTHIQUE**

Une troisième activité professionnelle qui faisait consensus entre les trois groupes concernait l'éthique. Dans les groupes des interprètes et des employeurs, il y avait des discussions à savoir si l'éthique constituait une activité comme telle ou si elle ne constituait pas plutôt une attitude à avoir. Toutefois, au final, tous les groupes finirent par garder à l'écran une activité concernant l'éthique, mais sa dénomination variait entre eux. Dans le groupe des interprètes, on référait à cette activité par «Prise de décision professionnelle», et ces décisions devaient se baser, entre autres, sur le code de déontologie des interprètes. Au groupe des employeurs, le groupe finit par nommer cette activité «Éthique et responsabilité». Chez les employeurs, on insistait beaucoup sur la connaissance du rôle de l'interprète et sur ce qui relève de sa responsabilité. Ainsi la notion de responsabilité pouvait prendre plusieurs formes, comme refuser certaines demandes faites par les clients :

Participant 23 (employeur) : Il est important que l'interprète connaisse bien son rôle, car des fois, il a des demandes. Le client va demander des choses ; il faut dire : «non, ce n'est pas mon rôle». Alors c'est important de bien connaître son rôle d'interprète et d'être capable de le dire dans le temps. Aussi, si ça arrive, c'est tout de suite de dire : «non, ce n'est pas mon rôle». Il faut faire attention à ça, garder une distance. Ce n'est pas ton ami. La distance est importante.

Pour le groupe des Sourds, il ne faisait aucun doute que l'éthique devait être au cœur d'une activité professionnelle. Ils en ont même proposé deux que nous avons regroupé ensemble, soit «Éthique et déontologie» et «Empathie». Cette activité professionnelle est celle sur laquelle ils se sont le plus prononcés. Celle appelée «Éthique et déontologie» concernait des éléments propres aux responsabilités et devoirs de l'interprète, tels conserver la confidentialité, respecter son rôle,

etc. L'autre intitulée «Empathie» concernait la façon dont l'interprète doit se comporter avec les Sourds et la communauté, comme agir en tant qu'allié de la communauté, collaborer avec les Sourds tout en n'ayant pas une attitude paternelle ou maternelle. La question de l'utilisation de la LSQ en présence des Sourds ainsi que celle de la gestion de la distance entre les interprètes et la communauté sourde étaient des éléments qui revenaient fréquemment :

Participant 18 (Sourd) : Il y a également des interprètes qui parlent face à la personne sourde... Il est important que les interprètes signent lorsqu'ils parlent parce qu'ils sont dans la communauté sourde. Donc, il y a un certain lien d'affection, il y a des normes sociales qui doivent être suivies lorsqu'on aborde la communauté sourde et il faut trouver un juste milieu : pas trop d'un côté comme de l'autre, mais avoir un certain entregent.

Certains interprètes avaient également proposé une autre activité professionnelle qui était intitulée à l'écran «S'adapter aux problématiques autres que la surdité». Par cette expression, les participants réfèrent aux autres handicaps que peut avoir la clientèle sourde, surtout dans le milieu scolaire secteur jeunes. Cela réfère aussi au syndrome d'Usher, qui est un problème visuel qui atteint une portion des personnes avec une surdité congénitale. L'interprète, face à ce type de clientèle, doit «prendre des décisions» sur quoi faire pour répondre aux besoins spécifiques de cette personne sourde. C'est pourquoi des interprètes qui travaillaient moins avec ce type de clientèle proposaient de fusionner ces deux activités, alors que d'autres préféraient les garder séparées.

Participant 5 (interprète) : La «prise de décision professionnelle», ça pourrait aller avec «s'adapter aux différentes problématiques». [Par exemple, si] je sais que cette personne a différents besoins, j'interprète donc de telle façon. Pour moi ça se regroupe.

Étant donné que certains interprètes proposaient de fusionner ces deux activités et qu'aucun autre groupe de discussion ne mentionnait l'adaptation aux différentes problématiques comme étant une activité professionnelle, nous l'avons intégrée à l'activité. Et de tous les exemples rapportés, le point commun en termes d'activité professionnelle est la prise de décision éthique. Par éthique, nous référons à la définition de Droit (2009), qui définit le concept comme un processus de réflexion qui pose la question de «comment agir au mieux». Ainsi, dans notre corpus de données, plusieurs éléments relatifs à la prise de décision éthique étaient relevés : l'acceptation ou le refus d'une affectation en lien avec son niveau de qualification ou ses conflits d'intérêts, la façon et le moment d'intervenir dans la gestion des tours de parole lorsque nécessaire, la façon

de réagir lorsque des critiques sont formulées par des clients, la gestion de sa représentation sur les réseaux sociaux, l'adoption de comportements adéquats en présence de Sourds, ainsi que la façon d'agir face à des situations particulières. Concernant ce dernier élément, l'interprète qui travaille dans le domaine sociocommunautaire peut être appelé à travailler dans des contextes qui ont nécessité l'intervention d'ambulanciers ou de forces de l'ordre. À ce sujet :

Participant 21 (employeur): parfois, [l'interprète] fait face à des clients qu'on peut appeler «lourds», qui ont des problèmes psychologiques. Je me souviens, à l'automne, il y avait une interprète qui est allé interpréter en milieu hospitalier et à chaque fois que la personne sourde la voyait, il fallait la retenir et l'interprète se cachait pour que cette personne sourde ne la voie pas. Mais en même temps, il fallait qu'elle soit en mesure d'interpréter ce que la personne sourde disait au personnel hospitalier...

Parmi les attitudes requises pour cette activité, il y avait celles reliées à l'intégrité professionnelle, le jugement et plusieurs attitudes reliées à la communication, comme le tact, le respect, l'écoute. Le groupe des Sourds a particulièrement fait référence au fait que l'interprète doit promouvoir l'utilisation de la LSQ en présence des autres interprètes et des Sourds. Ce groupe insistait également sur l'esprit d'équipe que doit démontrer l'interprète dans ses relations avec la communauté sourde.

Participant 13 (Sourd): Un interprète doit soutenir les valeurs de la communauté sourde. [Concernant une affaire polémique reliée aux Sourds], plusieurs interprètes ont fait des commentaires [sur les réseaux sociaux] qui nous soutenaient et ça, c'est bien, car ils respectent nos valeurs. Certains autres ont des fois fait des commentaires en disant qu'on devrait s'occuper de choses plus importantes que celle-là... Pour moi, un interprète qui agit comme ça va faire partie de ma liste noire.

Concernant les connaissances requises pour prendre des décisions professionnelles éthiques, celles citées étaient reliées à la connaissance du rôle de l'interprète, en communication interpersonnelle pour savoir reconnaître les bris de communication, comment se présenter adéquatement, comment intervenir adéquatement dans une communication en cours. Une catégorie de connaissance qui a émergé de notre corpus a été rassemblée sous l'étiquette «Connaissance de soi et relations humaines». On y retrouve des propositions sur comment se connaître soi-moi-même pour bien gérer les aspects relationnels propres au travail d'interprète.

Participant 9 (interprète): Et peut-être un genre de [cours en] psychologie, se connaître soi-même, avoir un regard sur soi.

Participant 4 : (interprète) : En milieu scolaire, j'ai eu des formations sur le lien d'attachement. Même si on est en sociocommunautaire, [...], je pense que les relations humaines, de lien d'attachement, [...] ça fait partie de notre travail parce qu'on travaille avec du monde.

Participant 14 (Sourd) : Il y a également la question de la maturité émotionnelle des interprètes. Certains réagissent à tout et à rien et ils l'expriment. Quelqu'un qui exprime toujours ses sensibilités pendant l'interprétation, ça nous affecte.

Finalement, les connaissances en lien avec l'histoire et la culture des Sourds font l'unanimité entre tous les groupes de discussion. Toutefois, les Sourds insistaient sur un point en particulier, soit la gestion de la proximité/distance avec la communauté sourde.

Participant 18 (Sourd) : J'aimerais qu'il y ait un cours sur comment gérer la distance avec la communauté sourde et comment gérer les différents rôles ou chapeaux qu'on peut avoir.

Selon eux, une particularité du travail de l'interprète en langue des signes (en contraste avec les interprètes en langues orales) est qu'il se retrouve à développer une relation complexe avec les membres de la communauté sourde. En effet, ils ont un devoir d'impartialité lorsqu'ils sont en fonction, mais se retrouvent à les côtoyer régulièrement lors d'activités ou de rassemblements de la communauté sourde. Selon eux, la prise de décision professionnelle éthique serait facilitée si ces aspects étaient explicitement élaborés dans une formation.

La liste complète des actions mentionnées par les groupes de discussion peut être consultée à l'Annexe 15.3.

#### **4.3.4 INFORMATION ET SENSIBILISATION**

Cette activité professionnelle a été énoncée par le groupe des interprètes et celui des employeurs, mais pas par celui des Sourds. Les deux premiers groupes s'entendaient sur la nature de cette activité, soit d'expliquer au besoin son rôle aux parties présentes, répondre à certaines questions en lien avec les Sourds, la surdité, la langue des signes, etc. Cette activité se déroule généralement avant une interprétation, surtout dans des contextes où les gens sont face à des interprètes pour la première fois, comme plusieurs entendants dans le domaine sociocommunautaire. Les interprètes faisaient également référence à cette activité pour parler du suivi qu'ils ont à faire avec les gens après une interprétation, souvent pour s'assurer que tout s'est bien déroulé conformément à la sensibilisation effectuée. C'est pourquoi la portion «suivi» de l'activité «Logistique et suivi» proposée par les employeurs a été intégrée à cette activité.

Effectivement, la sensibilisation des parties avant une affectation peut s'apparenter à une forme de préparation logistique. Toutefois, les interprètes abordent la question de la préparation logistique surtout en termes matériels. Dans ce cas, la rupture de la situation professionnelle de la préparation à l'information et la sensibilisation pour les interprètes commence lorsqu'ils doivent expliquer et justifier certains besoins. À ce sujet :

Participant 6 (interprète) : Pour la sensibilisation : négocier la raison de notre présence une heure à l'avance dans un contexte de conférence. Moi, ça m'est déjà arrivé, ne serait-ce que négocier avec l'organisation la raison de la présence d'un interprète parce qu'ils ne le savent pas nécessairement et pour qu'on ne soit pas assis entre deux rangées dans le fond de la salle ; ça ne fonctionne pas comme ça.

Au milieu scolaire, secteur jeunes, l'éducation au jeune Sourd concernant l'utilisation d'un interprète était souvent mentionnée, en plus de la sensibilisation générale au personnel de l'école. Cet extrait synthétise bien l'information et la sensibilisation faite avant et après, en milieu scolaire secteur jeunes.

Participant 5 (interprète) : Il y a un suivi qui peut se faire après [les cours] au tout début [de l'année] pour voir comment ça s'est passé dans les premières séances, voir s'il y a des ajustements à faire. Il y a aussi à la fin de l'année : faire un retour avec les profs et les élèves, voir comment ça s'est passé, qu'est-ce qu'ils auraient aimé savoir au début de l'année, comment ça s'est passé en gros et qu'est-ce qu'ils auraient aimé savoir étant donné que je fais de la sensibilisation l'année suivante. On peut peaufiner ou raffiner la sensibilisation selon l'élève et selon le contexte.

Au groupe des interprètes, une autre activité professionnelle était mentionnée à l'écran, soit celle de la participation à une équipe multidisciplinaire. Lors de ces rencontres, qui ont lieu exclusivement dans le milieu scolaire secteur jeunes pour la mise en place du plan d'intervention adapté de l'élève (PIA), l'interprète de l'élève en cours d'année scolaire est appelé à y participer. Étant donné que l'élève sourd y est également présent, on demande généralement à un autre interprète de faire le travail d'interprétation de cette rencontre spécifique pour que l'interprète attitré puisse intervenir au besoin. Un interprète du groupe a fait explicitement référence à un document de Vercaingne-Ménard, Bélanger, et Villeneuve (2001), intitulé «Faire ses classes au primaire ou les défis de l'interprétation LSQ/FR à l'école», document qui pose les balises de la participation des interprètes à de telles équipes. Lors de ces rencontres, les interprètes doivent limiter leurs interventions pour informer l'équipe quant à certains aspects concernant la langue et la communication du jeune Sourd puisqu'ils sont les témoins quotidiens de son développement et

sont souvent les seuls à pouvoir se prononcer sur ces aspects, car la plupart du temps, les autres participants de l'équipe multidisciplinaire ne maîtrisent pas la LSQ.

Il a été proposé, au groupe de discussion, de fusionner cette activité avec celle concernant la l'information et la sensibilisation. Bien qu'il n'y avait pas consensus à ce sujet, nous avons pris la décision de l'intégrer. Premièrement, si on se fie au document de Vercaingne-Ménard, Bélanger et Villeneuve (2001), les interventions de l'interprète pendant ces groupes s'apparentent à de l'information et de la sensibilisation. De plus, Perrenoud (2001) mentionne qu'une situation professionnelle, pour être considérée comme telle, doit être emblématique, c'est-à-dire qu'elle doit se présenter assez souvent «pour être constitutive et significative [de la profession].» Or, tous les interprètes n'ayant jamais travaillé dans le domaine scolaire secteur jeunes n'avaient jamais connu une telle situation, certains ignoraient même leur existence. C'est pourquoi nous considérons plus approprié de considérer la participation aux équipes multidisciplinaires comme une forme particulière de l'activité professionnelle «Information et sensibilisation».

Parmi les attitudes requises, le jugement était mentionné, afin que l'interprète puisse déterminer qui informer ou sensibiliser, quand, comment et sur quoi elle devrait porter. Le décorum et la prise en compte de sa responsabilité de représentation de la profession et de l'employeur sont mentionnés. À ce sujet, un employeur raconte :

Participant 23 (employeur) : Il y a un travail de représentation quand tu interprètes. Tu représentes une institution ou un organisme. Il y a le client, mais il y a aussi d'autres personnes : si c'est une assemblée syndicale, il y a le président qui est là, alors il faut que tu te présentes [...], tu es un professionnel.

La méconnaissance du rôle de l'interprète et de la réalité des Sourds par les parties présentes sont des éléments à prendre en considération par l'interprète. C'est pourquoi, parmi les connaissances requises, bien comprendre la réalité actuelle en interprétation et l'ignorance de plusieurs personnes vis-à-vis des Sourds et de la langue des signes est essentiel :

Participant 1 (interprète) : [...] la reconnaissance de la LSQ, c'est ça qui n'existe pas et qu'on pallie, c'est la commission scolaire qui n'est pas informée et c'est nous qui devons pallier l'information [manquante], ce sont les conseillers pédagogiques qui ne font pas leur job et c'est nous qui devons pallier. [...] Alors toi, quand tu es là, comme interprète, tu sens qu'il y a un manque et tu te sens obligé de pallier.

Les autres connaissances mentionnées étaient reliées au contenu sur lesquels devaient porter l'information et la sensibilisation, tels les types de clientèle, le rôle de l'interprète, la culture et l'histoire des Sourds, certains outils technologiques propres à la surdité, comme l'implant cochléaire, les systèmes FM, les spécificités des différents milieux d'interprétation ainsi que les troubles musculo-squelettiques afin de justifier le besoin de pauses. La liste complète des actions mentionnées par les groupes de discussion peut être consultée à l'Annexe 15.4.

#### **4.3.5 PERFECTIONNEMENT**

Le perfectionnement est une activité professionnelle qui faisait consensus auprès des trois groupes de discussion, mais la délimitation de cette activité variait grandement entre eux. Afin de délimiter cette activité professionnelle, nous nous sommes basé sur la notion de rupture des enjeux et des moyens de l'action de Perrenoud (2001) et les sphères de la professionnalisation de Wittorski (2005b), vus à la section 1.3.2. Ce dernier aborde trois sphères de la professionnalisation, soit celle des acteurs, celle du métier et celle des institutions. La professionnalisation des acteurs consiste au fait que les praticiens aient tous suivi une formation initiale avant la pratique professionnelle et qu'une fois des praticiens, ils poursuivent par de la formation continue. La professionnalisation du métier consiste à la création de règles et de normes qui définissent la profession alors que celle des institutions concerne la mise en place d'entités qui la régule. Pour l'activité professionnelle du perfectionnement, nous référons à la définition de la professionnalisation des acteurs.

Chez les interprètes, trois activités professionnelles faisaient l'objet de discussions à savoir si elles devaient être fusionnées ou non, soit le «Perfectionnement», les «Échanges entre les interprètes» et le «Mentorat». Pour ce groupe, le perfectionnement référait à la participation à des activités de formation continue ainsi que du perfectionnement autonome alors que les «Échanges entre interprètes» faisaient référence à plusieurs choses, soit autant le travail en équipe au cours d'une affectation que des échanges entre pairs pour mieux faire face aux différentes réalités qu'ils vivent. Ces échanges s'apparentent beaucoup à de la formation ou du développement professionnel, excepté lorsqu'ils en font référence pour parler spécifiquement du travail en équipe. À ce sujet :

Participant 6 (interprète) : Oui, je vois le perfectionnement plus général, mais dans une formation, on peut apporter des discussions de cas, donc ça

se fait dans le cadre d'un perfectionnement... Quoi que perfectionnement, ça peut être vu plus général, en fait certainement «participer à des rencontres entre interprètes».

Nous avons donc exclu la partie du travail en équipe pour une affectation, car elle ne constitue pas une activité de développement professionnel. Le mentorat, qui était défini comme le soutien d'un interprète expérimenté envers un nouvel interprète a été intégré à une autre activité professionnelle, car cette proposition d'activité était abordée sous l'angle de celui qui fait l'accompagnement. Ce n'est donc pas une activité de perfectionnement pour le mentor. Un interprète mentionne :

Participant 1 (interprète) : [Le] mentorat, c'est quelque chose de plus spécifique. Il y a un interprète qui manque d'expérience et tu vas le supporter sur plusieurs aspects. Pour moi, c'est deux choses qui sont vraiment séparées.

Chez les Sourds, le groupe avait défini une activité concernant le développement professionnel, soit l'implication des interprètes à des activités de formation continue. Ils y avaient inclus également l'acceptation de la critique de leur part comme une forme de perfectionnement. Une autre activité professionnelle proposée était celle de l'implication dans la communauté sourde pour le maintien de leurs compétences. Cette proposition d'activité a été intégrée à celle du perfectionnement. En effet, même les interprètes ont mentionné que l'implication à la communauté sourde doit faire partie de leur développement professionnel. À cet effet :

Participant 9 (interprète) : Pour arriver à être interprète dans les deux langues, mais aussi [sur le plan] culturel, il faut côtoyer la communauté sourde, la connaître. Il y en a qui sont déconnectés de la communauté sourde, alors il faut connaître la communauté et s'y intégrer.

Chez les employeurs, cette dimension faisait référence autant à la formation continue, au mentorat qu'au développement de matériel et d'outils, comme des banques de signes techniques. Comme mentionné plus tôt, le mentorat a été intégré à une autre activité professionnelle, tout comme le développement de matériel aussi. En effet, les interprètes considéraient cet aspect comme une activité à part. De plus, conformément aux sphères de la professionnalisation de Wittorski (2005b), le développement de matériel concerne plus la professionnalisation du métier que celle des acteurs. Également, les enjeux et les moyens d'action sont différents.

Au final, on retrouve donc dans cette activité la participation à des formations formelles, mais également du perfectionnement informel en groupe, comme lors de rencontres d'échanges

professionnels entre pairs et l'implication dans la communauté sourde. La dimension individuelle du perfectionnement en fait également partie, comme poser continuellement un regard critique sur soi et mettre continuellement ses connaissances à jour, qu'elles soient générales ou spécifiques au domaine de l'interprétation.

Participant 15 (Sourd) : Je crois qu'il est important qu'un interprète pose un regard critique sur lui-même suite à une affectation, qu'il prenne conscience de ses erreurs et qu'il ne les laisse pas tomber de côté. Qu'il s'informe sur ce qu'il doit faire pour s'améliorer, qu'il trouve de meilleures stratégies auprès de collègues, qu'il regarde des vidéos, qu'il fasse des lectures, qu'il demande aux Sourds.

Participant 20 (employeur) : Il est important que l'interprète s'assure [...] de mettre à jour ses compétences langagières [et] interprétatives. [Il] doit être au fait de l'actualité, il doit se tenir au courant [...] de l'évolution, des changements. On parle de Glide par exemple : c'est quoi ce signe là ? Twitter ? Qu'est-ce qui s'est passé à Québec ? Il doit comprendre pourquoi les gens réagissent à telle chose. Être au courant de l'actualité [...] en lisant, en consultant le Web, en discutant avec des collègues.

Parmi les attitudes nécessaires, les participants en ont mentionné plusieurs reliées à la prévenance et la vigilance, définies par Boudreault (2009) comme «avoir le souci constant de la recherche de la qualité, [...] démontrer de la curiosité en regard des tâches du métier» pour la première et «observer avec attention [...] le déroulement de [son travail] de façon à en contrôler le résultat attendu» pour la seconde.

Participant 2 (interprète) : Connaître ses limites : si on a besoin de soutien, être capable d'aller le chercher. Si on a été confronté à quelque chose qui était imprévu et on se dit «oups», c'est venu nous chercher, il faut être capable de le dire pour avoir le support nécessaire.

En ce qui concerne les connaissances, certains participants ont mentionné les modalités d'autoévaluation suite à une performance d'interprétation, comment utiliser une grille d'évaluation de la fidélité d'une interprétation. Une culture générale solide est également nécessaire pour avoir l'ouverture d'esprit qui incite au perfectionnement. Des connaissances sur la réalité du milieu de l'interprétation afin de connaître les processus d'évaluation formels qui existent ainsi que pour se constituer un réseau professionnel.

La liste complète des actions mentionnées par les groupes de discussion peut être consultée à l'Annexe 15.5.

#### 4.3.6 TRAVAIL EN ÉQUIPE

Le travail en équipe est une activité professionnelle qui a été spécifiquement proposée par les employeurs et abordée chez les interprètes à l'intérieur de l'activité «Échanges entre interprètes». Elle n'a pas été énoncée explicitement par le groupe des Sourds comme une activité à part entière, mais intégrée de manière générale à l'activité d'interprétation. Afin d'être cohérent avec le cadre théorique adopté dans la constitution d'une situation professionnelle (Perrenoud, 2001) et la définition des précédentes activités où les ruptures entre deux situations se font lorsqu'il y a un changement des enjeux et des moyens d'action, le travail d'équipe a été défini comme une activité professionnelle.

Le groupe des employeurs avait une définition bien précise à l'écran concernant cette activité, soit toute la définition des règles communes ainsi que le soutien que doivent apporter les collègues lorsque deux ou plusieurs interprètes travaillent de manière collaborative sur une seule affectation. En effet, lorsque des affectations en interprétation atteignent une certaine durée ou que les enjeux sont particuliers (conférence ou judiciaire par exemple), deux interprètes (ou plus dans des cas exceptionnels) sont envoyés pour la même affectation et ceux-ci se relaient aux 10 à 30 minutes, en fonction de ce qu'ils se sont entendus entre eux. À cet effet :

Participant 19 (employeur) : Pour l'activité de travail en équipe de deux, il faut planifier [...] une rencontre entre les deux interprètes, déterminer les parties de chacun [...]. Le fonctionnement aussi. Est-ce qu'on fait 20 minutes chaque ? 10 minutes chaque ? Ou est-ce un interprète qui interprète la personne qui parle alors [que les interventions du Sourd] sont assumés par l'interprète B ? [...] Un défaut que je remarque souvent dans le travail en équipe des interprètes, c'est qu'ils ne se supportent pas bien. Il y en a qui, pendant sa pause de 10 ou 20 minutes, regarde son téléphone et [pendant ce temps] il manque des informations.

Le travail en équipe ne pouvait s'intégrer à l'activité professionnelle d'interprétation des messages, comme proposé par les Sourds, puisque les moyens d'action sont complètement différents. Au groupe des interprètes, le travail d'équipe était intégré à l'activité d'«Échanges entre interprètes». Au cœur de cette dernière proposition d'activité se retrouvaient tous les contacts que les interprètes avaient entre eux. Toutefois, ces contacts avaient des enjeux bien différents : c'était soit relié à du développement professionnel, ce qui a été intégré à l'activité de perfectionnement, ou pour la planification d'une affectation, le soutien et le feedback à un collègue qu'on observe, ce qui a été intégré à l'activité de travail en équipe.

Le mentorat, du point de vue du mentor, a également été intégré à cette activité. En effet, les termes «soutien», «observation» et «feedback» revenaient constamment lorsque les interprètes réfèrent au travail d'équipe et au mentorat auprès de jeunes interprètes. Voici quelques extraits, qui ne sont pas en continu dans le corpus :

Participant 8 (interprète) : [...] quand on travaille en équipe : soutenir l'autre interprète, donner du feedback».

Participant 3 (interprète) : Quelque chose qui a été nommé, mais pas noté : [...] donner du feedback à son coéquipier. [...] Dans ma tête, je fais une distinction entre soutien et feedback.

Participant 3 (interprète) : Dans «mentorat» : [...] donner du feedback, aller observer l'interprète débutant [...] et faire de l'accompagnement.

Participant 6 (interprète) : Participant 2 parlait d'observation de l'interprète débutant ou débutante. J'indiquerais également «observation de l'interprète débutante auprès de l'interprète d'expérience» et pas seulement «l'interprète d'expérience qui irait observer l'interprète débutant» et qui lui donnerait du feedback sur sa prestation, mais également [l'inverse]. Donc être observé et observer.

Comme on peut le voir dans ces extraits, le travail de collaboration avec les pairs, de soutien et de rétroaction au cours ou suite à une observation sont les moyens d'action centraux à cette activité professionnelle.

Le groupe des Sourds a abondamment abordé le travail en équipe, même s'ils n'en ont pas fait une activité à part entière. Et lorsqu'ils l'abordaient, c'était essentiellement dans les mêmes termes que les deux autres groupes, soit le soutien, le feedback, l'observation. Ils ont toutefois mentionné en plus le travail de collaboration avec d'autres équipes d'interprètes au cours d'une affectation, soit les interprètes ASL-anglais, les interprètes Sourds<sup>3</sup> ou les interprètes en langues orales (français-anglais par exemple).

Participant 13 (Sourd) : Il est possible qu'un interprète travaille avec d'autres intervenants, comme Participant 14 qui mentionnait les interprètes Sourds. Il peut y avoir également d'autres interprètes entendants. L'interprète doit s'arrimer, travailler en équipe avec eux.

---

<sup>3</sup> Par «interprète Sourds», les participants réfèrent soit aux interprètes ASL-LSQ, aux facilitateurs, à l'interprétation pour les Sourds-aveugles et autres fonctions que peuvent avoir les interprètes Sourds, tels que définis par Boudreault (2005)

En effet, lors de rassemblements importants, plusieurs équipes d'interprètes peuvent être appelés à travailler simultanément de manière interdépendante, comme lorsqu'un conférencier s'exprime en ASL, dont les propos sont interprétés en LSQ par un interprète Sourde, qui sont eux-mêmes interprétés en français par un interprète LSQ-français. Des rencontres dans les quatre langues (LSQ, ASL, français et anglais) sont fréquentes au sein de la communauté sourde canadienne et exigent un travail particulier de collaboration entre les équipes d'interprètes.

Parmi les attitudes requises, celles liées à la communication sont considérées très importantes, comme celles d'établir un lien de confiance, le tact et le respect, surtout dans la façon de donner le soutien et le feedback, mais également dans la préparation en équipe. Les attitudes de vigilance sont nécessaires, afin de poser un regard critique et constructif sur la performance d'un coéquipier. L'esprit d'équipe, comme la collaboration dans l'optique de donner un service optimal, se retrouve naturellement parmi celles citées.

Participant 20 (employeur) : Je pense que dans le travail d'équipe, l'ouverture d'esprit est importante. Tu ne travailles pas toujours avec les personnes que tu aimes, mais tu dois quand même rendre un service à la personne sourde. Donc, il y a l'ouverture d'esprit, mais aussi la collaboration, c'est important.

Parmi les connaissances citées pour cette activité professionnelle, il y a celles reliées à la «Connaissance de soi et relations humaines» pour qu'il y ait une collaboration efficace. Toutefois, plusieurs éléments étaient mentionnés qui ont été regroupés sous «Soutien et mentorat». Parmi eux, les modalités de soutien actif en interprétation, le feedback constructif, comment accueillir de nouveaux interprètes dans la profession, comment collaborer avec d'autres équipes d'interprètes. À ce sujet, un interprète mentionne :

Participant 9 (interprète) : Savoir comment travailler en équipe et savoir comment donner du feedback. Souvent, tu as le goût de faire des commentaires à ton collègue, des commentaires positifs pour qu'il s'améliore, mais tu ne sais pas comment le dire, comment donner un commentaire constructif.

La liste complète des actions mentionnées par les groupes de discussion peut être consultée à l'Annexe 15.6.

### 4.3.7 ADMINISTRATION EN INTERPRÉTATION

Cette activité faisait consensus entre le groupe des interprètes et des Sourds, mais n'a pas été reconnue comme une activité par les employeurs. Elle fait référence à tous les aspects de la gestion administrative propre à la profession d'interprète. Parmi les actions de cette activité professionnelle, on retrouve l'entente avec le client concernant les différents paramètres d'une affectation, la tenue de sa comptabilité professionnelle. Voici quelques extraits :

Participant 8 (interprète) : Toute la partie logistique, planification d'horaire, faire les reçus.

Participant 4 (interprète) : On pourrait mettre facturation, concevoir des contrats.

Participant 13 (Sourd) : Je fais référence à tout l'aspect administratif, comment vais-je être rémunéré, qui va me rémunérer, y a-t-il un patron, est-ce un contrat privé ?

Si les employeurs n'en ont pas fait une activité à part entière, c'est probablement que plusieurs de ces aspects relèvent du travail autonome. Toutefois, même dans le cadre d'un emploi, des aspects administratifs doivent être pris en compte par les interprètes. Les employeurs mentionnent par exemple la planification des déplacements entre plusieurs affectations. En emploi, il y a également le respect de certaines procédures à suivre. Par exemple, au service de relais vidéo, suite à l'interprétation de certains types d'appels (911, tentative de fraude, etc.), certaines procédures administratives doivent être suivies par l'interprète.

Participant 21 (employeur) : Après qu'il y ait eu cet événement-là, il doit remplir le rapport qu'on appelle un «rapport d'incident» qui explique ce qui s'est passé et pourquoi le service a été rendu ou non.

Les deux attitudes mentionnées pour cette activité sont le sens de l'organisation et la tenue professionnelle dans les communications formelles. Parmi les connaissances requises, celles nommées étaient reliées aux outils informatiques généraux ainsi qu'à certains aspects que nous avons regroupé sous «Rouages administratifs», comme certaines procédures propres au SRV, la connaissance de modèles de contrats ou de factures, le suivi de courriels et la rédaction formelle.

La liste complète des actions mentionnées par les groupes de discussion peut être consultée à l'Annexe 15.7.

#### 4.3.8 DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL PROFESSIONNEL

Cette activité a été inscrite à l'écran uniquement par le groupe des interprètes. Toutefois, le groupe des employeurs avait inscrit des éléments qui relevaient de cette activité dans le perfectionnement. La catégorisation des interprètes pour cette activité a été conservée afin d'être cohérent avec les sphères de la professionnalisation de Wittorski (2005b). Comme nous l'avons vu, le perfectionnement concerne la professionnalisation des acteurs du métier alors que l'activité de développement de matériel concerne la professionnalisation du métier et des institutions. Selon l'auteur, elles concernent la construction de règles ou d'outils qui permettent d'uniformiser les pratiques ainsi qu'au développement des institutions.

Les interprètes référaient parfois à cette activité comme étant du «Partage de connaissance». Plusieurs interprètes qui travaillent dans le domaine scolaire secteur jeunes, qui sont souvent seuls dans leur établissement à exercer cette profession méconnue doivent créer des outils en lien avec leur élève Sourd, dont le développement langagier en LSQ est variable.

Participant 9 (interprète) : Admettons que l'élève a ses mots de vocabulaire pour la semaine, tu dois ressortir les signes des mots dans le dictionnaire que tu vas voir dans la semaine, le vocabulaire étudié. Nous on fait des liens avec les signes.

Les interprètes dans ce milieu qui créaient ce type de documents insistaient pour séparer cette activité de la préparation, car ces documents n'étaient pas des outils créés pour eux, mais pour l'élève ou le personnel. Le développement de matériel pouvait être en lien avec toutes les activités professionnelles des interprètes, comme des affiches de sensibilisation pour la classe au primaire, des feuillets d'information sur le rôle de l'interprète pour les enseignants, etc. En créant ce matériel, les interprètes contribuent à leur processus de professionnalisation en formalisant certaines pratiques et en participant à la reconnaissance sociale de leur profession.

Le développement de matériel ne concernait pas uniquement le domaine scolaire. Certains interprètes et employeurs ont mentionné l'élaboration de documents de référence pour le mentorat, de grilles d'observation et d'évaluation, la mise en place et l'entretien de banques informatisées de signes techniques.

Participant 20 (employeur) : les interprètes contribuent au processus de création des signes techniques en lien avec les différents domaines, que ce soit médical, juridique, scolaire, universitaire, etc. Création, mais aussi conservation des signes avec des enregistrements. [...] [II] contribue à la

réalisation de documents d'information et de sensibilisation, donc il collabore avec [ceux] qui sont responsables de ces dossiers pour leur donner une idée de son expérience de terrain. Il participe également à des comités de travail.

Des participants de tous les groupes de discussion ont fait référence à l'AQILS, l'Association québécoise des interprètes en langues des signes, que ce soit en lien avec le développement et le partage de documents qui contribueraient à la normalisation de la profession ou pour le développement de ses assises structurelles.

Participant 21 (employeur) : Moi, je pense que pour l'AQILS, il est important qu'elle développe son champ d'action pour rendre la profession d'interprète au même titre que les traducteurs. Par exemple, qu'il y ait des mesures de plaintes et que ce soit plus réglementé.

Participant 6 (interprète) : Tantôt Participant 1 a mentionné quelque chose sur le fait qu'on doit souvent pallier au manque de connaissances des gens qui gravitent autour de la personne sourde. Je ne sais pas si c'est pertinent de le dire ici ou si c'est juste un vœu pieux, ou quelque chose qui doit se faire, mais l'Association a un gros rôle à jouer par rapport à ça, sur le partage de connaissances, les formations des interprètes, la publication de documents qu'on pourrait nous, les interprètes, remettre aux intervenants avec lesquels on est appelés à travailler. Il s'agit d'un travail [à faire] en amont.

Participant 16 (Sourd) : Un interprète doit être prêt à travailler, on doit mettre en place une structure d'accompagnement pour que les nouveaux interprètes puissent gagner de l'expérience. Peut-être que l'AQILS peut mettre ça en place.

Parmi les attitudes proposées, on mentionne l'esprit d'équipe, dans l'optique du partage de connaissances, ainsi que la prévenance quant aux opportunités de développement de matériel. Peu de connaissances précises ont été formulées à ce sujet, mais il a été mentionné de bien connaître la réalité concrète du milieu de l'interprétation afin de créer du matériel approprié. La connaissance des caractéristiques de certains types de clientèle, comme les jeunes enfants en milieu scolaire, a aussi été mentionnée. La liste complète des actions mentionnées par les groupes de discussion peut être consultée à l'Annexe 15.8.

#### **4.3.9 SYNTHÈSE DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES**

Dans cette section, nous avons expliqué comment nous avons constitué la liste des activités professionnelles des interprètes et leurs actions constitutives en fonction de la catégorisation proposée par nos trois groupes de discussion, notre corpus de données et le cadre théorique de cette recherche. Nous en sommes arrivés à en constituer huit différentes, où chacune fait

référence à une situation professionnelle dans lesquels les enjeux et les moyens d'action sont différents des autres (Perrenoud, 2001).

L'activité d'interprétation fait référence au travail cognitif de transfert linguistique et à la performance linguistique de ce travail par l'interprète, soit par l'utilisation du français ou de la LSQ. L'activité de préparation a pour enjeu de rendre efficace la première activité par un travail où l'interprète doit interagir avec du matériel qui lui est fourni ou qu'il doit rechercher par lui-même. L'activité de prise de décision éthique réfère à la position réflexive que doit maintenir l'interprète afin de faire les choix professionnels les plus adéquats dans les différentes circonstances auxquelles il est confronté. L'activité d'information et de sensibilisation réfère aux échanges que l'interprète a avec ceux qui ne sont pas ses pairs afin d'assurer le bon déroulement de son travail. L'activité de perfectionnement a pour enjeu la professionnalisation des acteurs du métier par leur implication dans diverses activités qui permettent leur développement professionnel. L'activité de travail d'équipe concerne le travail de collaboration avec les pairs dans l'objectif d'offrir un service de qualité. L'activité d'administration concerne le travail périphérique qui permet à l'interprète d'exercer sa profession comme travailleur autonome ou employé d'une organisation. Finalement, l'activité de développement de matériel a pour enjeu la professionnalisation du métier et de ses institutions par l'implication des interprètes à son développement.

Dans la prochaine section, nous présentons notre proposition de profil de sortie d'une formation professionnelle en interprétation LSQ-français à partir des résultats obtenus par notre travail de description fine des pratiques professionnelles de référence par le biais de nos groupes de discussion.

#### **4.4 CONSTITUTION DU PROFIL DE SORTIE**

Cette section présente le profil de sortie, soit l'objectif de recherche spécifique que nous nous sommes fixé. Nous présentons dans un premier temps les commentaires recueillis auprès de l'expert en curriculum et de l'expert praticien en interprétation auxquels nous avons soumis la première ébauche de nos résultats (Annexe 15). Nous présentons ensuite notre argumentation concernant les choix finaux effectués dans le profil de sortie. Celui-ci se retrouve aux pages 136 à 140, aux pages qui sont encadrés par une ligne.

#### **4.4.1 DONNÉES RECUEILLIES AUPRÈS DES EXPERTS**

Une première ébauche de nos résultats a été soumise à un expert dans le domaine de la création de programme de formation et à un expert du domaine de l'interprétation LSQ-français. Les commentaires émis par l'expert en curriculum ont concerné les aspects formels du profil de sortie à constituer. Trois commentaires généraux concernant sa forme ont influencé notre proposition finale. Premièrement, l'expert a évalué cette première ébauche trop exhaustive pour un profil de sortie et nous a rappelé, référence du Conseil supérieur de l'éducation (1994) à l'appui, que le profil de sortie doit être une expression synthétique de ce que les étudiants doivent apprendre au cours de leur formation. Deuxièmement, toujours à l'aide de la référence du Conseil supérieur de l'éducation (1994), l'expert en curriculum nous a rappelé l'importance de présenter une «vision articulée et unifiée des acquis» comme on en retrouve généralement dans les profils de sortie. Pour appuyer son argument, il nous a fourni d'autres exemples de profils de sortie utilisés dans son milieu de travail et tous présentaient une composante visuelle sous forme d'un schéma. Ensuite, cette personne a commenté notre façon de libeller les compétences et les ressources mobilisées, surtout concernant les habiletés. Certaines habiletés, dans leur formulation, contenaient des adjectifs qui qualifiaient l'action à laquelle elle se rapportait. Or, il a proposé de ne mettre aucun adjectif qualificatif dans la liste des habiletés, mais d'en mettre dans chaque énoncé de compétence à la place.

De son côté, l'expert praticien en interprétation nous a fait quelques commentaires concernant le contenu de cette première ébauche. Comme celle-ci représentait fidèlement les résultats de notre collecte de données et son traitement, plusieurs références à certains domaines spécifiques de travail énoncés par les participants étaient présentes. L'expert nous a proposé de ne pas faire référence explicitement à un domaine précis dans les différents libellés. Cette proposition était cohérente avec celle de l'expert en curriculum à l'effet que le profil se devait d'être plus synthétique. Cet expert a également fait quelques suggestions de contenu et a apporté des propositions concernant le choix de certains termes. Ceux de notre ébauche reprenaient les propos émis par nos participants lors des groupes de discussion. Plusieurs des termes suggérés par l'expert praticien ont été intégrés afin d'être plus en adéquation avec l'état des connaissances actuelles en interprétation. Finalement, la dernière proposition concernait le fait que les compétences étaient toutes représentées au même niveau. À son avis, la compétence relative à

l'interprétation des messages était la plus centrale de la profession et elle devait se démarquer des autres.

À partir de ces commentaires, nous avons retravaillé notre ébauche afin de constituer le profil de sortie final. La prochaine section présente notre argumentation concernant les choix finaux que nous avons effectué.

#### **4.4.2 PRÉSENTATION DU PROFIL DE SORTIE**

Le profil de sortie constitué dans cette recherche (section 4.4.3) se subdivise en trois parties. La première partie est constituée d'un texte d'introduction qui rappelle les finalités éducatives d'un programme de formation conçu à partir de ce profil de sortie (p. 136). La deuxième partie présente les huit grandes compétences sous forme d'un schéma intégrateur (p.137). La dernière partie détaille les ressources mobilisées qui permettent l'actualisation de chacune des compétences en termes d'habiletés, connaissances et attitudes (pp. 138-140). Regardons plus en détail chacune d'elles.

##### **4.4.2.1 TEXTE D'INTRODUCTION**

La première partie présente un texte d'introduction qui situe l'objet curriculaire présenté, soit le profil de sortie. Bien que le programme issu de ce profil de sortie n'existe pas, nous avons décidé d'écrire ce texte comme si le programme était déjà en place. En procédant de cette façon, nous nous rapprochons des différents modèles que nous avons consultés dans cette recherche. Cela nous permettait d'éviter d'écrire ce texte d'introduction au conditionnel par des phrases du type : «Le programme qui serait mis en place à partir de ce profil de sortie serait...», ce qui ne nous semblait pas plausible pour un tel objet.

Comme nous l'avons présenté à la section 2.2.2 (Les étapes de conception d'un curriculum), le profil de sortie correspond, entre autres, au grand ensemble des «buts» d'un programme. Or, la forme que prennent ces buts est déterminée par certaines décisions prises au niveau précédent, soit celui des finalités. Dans cette même section, nous avons démontré que les finalités se situent sur deux ordres. Il y a premièrement les finalités éducatives ou l'ancrage théorique dans lequel s'effectue la conception du curriculum, qui est forcément porteuse de valeurs et positionne le travail éducatif. Dans le cas de cette recherche, l'approche par compétence a été adoptée et celle-

ci prétend justement faire en sorte que l'étudiant soit en mesure de «résoudre une série de situations propres à l'exercice d'une fonction ou d'une profession» (Demeuse et al., 2006, p.74).

Le deuxième ordre des finalités se pose dans la dichotomie disciplinaire / professionnelle. La finalité d'une formation disciplinaire est généralement de préparer l'étudiant à des études à un niveau supérieur ou développer des acquis qui pourront s'appliquer à différentes fonctions alors qu'une finalité professionnelle vise l'exercice spécifique d'une profession. Le texte que nous présentons pose explicitement ce profil de sortie dans l'approche par compétence à visée professionnelle, soit l'exercice d'un objet de travail déterminé. C'est pourquoi nous employons l'expression «professionnels qualifiés», puisque ce terme est issu des sciences du travail (Jonnaert, 2009) et évite la redondance avec le terme «compétent». Pour éclairer le lecteur, les différents contextes d'exercice de la profession, présentés à la section 1.2.2 de la problématique, sont également présentés.

Nous avons également présenté quelques éléments qui se rapportent, selon Prigent et al. (2009), à des valeurs et une vision du diplômé à former, soit la reconnaissance professionnelle, l'implication à la communauté professionnelle et à la communauté sourde. Comme nous l'avons démontré dans la problématique de ce mémoire, la question de la reconnaissance professionnelle est au cœur des aspirations des interprètes. Une formation initiale solide et reconnue ainsi que la constitution de structures de représentation des professionnels sont des préalables à une telle reconnaissance. C'est pourquoi nous avons ajouté ces éléments au texte de présentation.

Finalement, nous présentons dans ce texte comment se serait effectué le travail de design du curriculum, toujours dans la logique de l'adoption de l'approche par compétence au niveau des finalités. C'est pourquoi on y retrouve une phrase qui réfère au fait que l'ensemble des cours d'un programme issu d'un tel profil de sortie serait structuré autour des compétences qu'il propose. Cela permet de démontrer l'assise centrale que représente le profil de sortie à toutes les étapes de la conception et de l'implantation d'un curriculum (Prigent et al., 2009).

#### **4.4.2.2 SCHÉMA**

L'inclusion d'un tel schéma répond à certaines des recommandations des deux experts consultés à l'étape de la validation. L'expert en curriculum faisait remarquer qu'il manquait à la première ébauche quelque chose qui représenterait comment les compétences s'articulent entre elles. De

son côté, l'expert praticien a émis le commentaire concernant le fait que la compétence relative à l'interprétation des messages devrait se démarquer des autres, car elle est reliée à l'activité centrale de la profession. Les autres compétences graviteraient ainsi autour de celle-ci et référerait à des activités plus périphériques dont l'objectif final est de permettre au professionnel de bien réaliser la première, soit une bonne interprétation.

Le schéma du profil de sortie tente de représenter cette articulation entre la compétence centrale et les autres qui gravitent autour d'elle. Le diamètre du cercle relatif à la compétence d'interprétation des messages est plus grand que celui des autres compétences. Il est situé au milieu, pour démontrer qu'il s'agit de la compétence centrale et les autres compétences sont situées autour et chevauchent la première pour démontrer qu'au final, elles servent celle-ci. Les compétences «périphériques» se chevauchent également les unes aux autres entre elles, et non seulement avec celles avec lesquelles elles sont juxtaposées, ce que les flèches autour représentent. Comme nous l'avons expliqué, les situations professionnelles sur lesquelles l'interprète intervient se superposent fréquemment en contexte de travail et le professionnel en interprétation doit «savoir-agir» sur chacune d'elles parallèlement.

#### **4.4.2.3 LIBELLÉS DE COMPÉTENCES ET RESSOURCES MOBILISÉES**

La dernière partie présente les libellés de compétence (également présents au schéma) ainsi que la liste des habiletés, domaines de connaissances et attitudes nécessaires à leur actualisation. Les activités professionnelles, présentées sous forme d'objets à la section 4.3 (L'interprétation, l'information et la sensibilisation, le perfectionnement, etc.) ont été transformés en libellés qui commencent avec un verbe à l'infinitif (Interpréter, informer et sensibiliser, se perfectionner, etc.) Comme nous l'avons mentionné plus tôt, l'expert en conception de curriculum nous a recommandé que les libellés de compétence contiennent des termes pour qualifier le résultat attendu. Toutefois, cette proposition ne semble pas faire consensus puisque la très grande majorité des compétences des profils de sortie consultés, et pas uniquement ceux présentés à l'Annexe 3, n'en contenaient pas. Nous avons donc décidé de ne pas ajouter de qualificatifs aux énoncés. Bien que nous ayons dans nos données, recueillies lors des groupes de discussion, des énoncés concernant des critères qualitatifs pour une exécution satisfaisante de certaines activités, nous n'en avons pas pour chacun des huit énoncés de compétence. Ainsi, en n'ajoutant pas de qualificatifs, moins de choix étaient effectués par le chercheur dans les résultats présentés.

Concernant l'ensemble de la liste des ressources mobilisées, un travail de synthèse a été effectué à partir de la première ébauche proposée (Annexes 15.1 à 15.8), conformément aux recommandations des deux experts consultés. Les termes qualifiant les habiletés ont été retirés afin d'être plus conforme à la notion de «ressource mobilisée». Les références à des domaines spécifiques, comme l'interprétation scolaire, ont été retirées. La synthèse nécessaire à effectuer au niveau des habiletés a facilité ce travail puisque les aspects spécifiques à certains milieux relevaient du détail. Quelquefois, certains éléments ont changé de catégorie de ressources afin qu'elles soient cohérentes avec les notions de «savoir-faire», «savoir-être» et «savoir» relatifs aux habiletés, attitudes et connaissances. Par exemple, pour la compétence «Effectuer des choix professionnels éthiques», la gestion du stress et des émotions était mentionnée dans les connaissances. Nous l'avons inclus dans les habiletés sous le libellé «Gérer les manifestations de son stress et de ses émotions» puisqu'elle faisait référence aux gestes de nervosité que peuvent parfois démontrer certains interprètes.

En ce qui concerne les connaissances, nous avons adopté le terme «domaines de connaissance», qui semblait plus adéquat pour les courtes listes synthétiques présentées dans la grille. Finalement, pour les attitudes, nous avons parfois spécifié si elles se rapportaient plus spécifiquement à une habileté en particulier afin de les rendre plus significatives et éviter une simple liste qui pourrait devenir redondante.

#### **4.4.3. PROFIL DE SORTIE DU PROGRAMME DE FORMATION EN INTERPRÉTATION LSQ-FRANÇAIS**

Les pages suivantes présentent le profil de sortie proposé par cette recherche.

## **PROFIL DE SORTIE DU PROGRAMME DE FORMATION EN INTERPRÉTATION LSQ-FRANÇAIS**

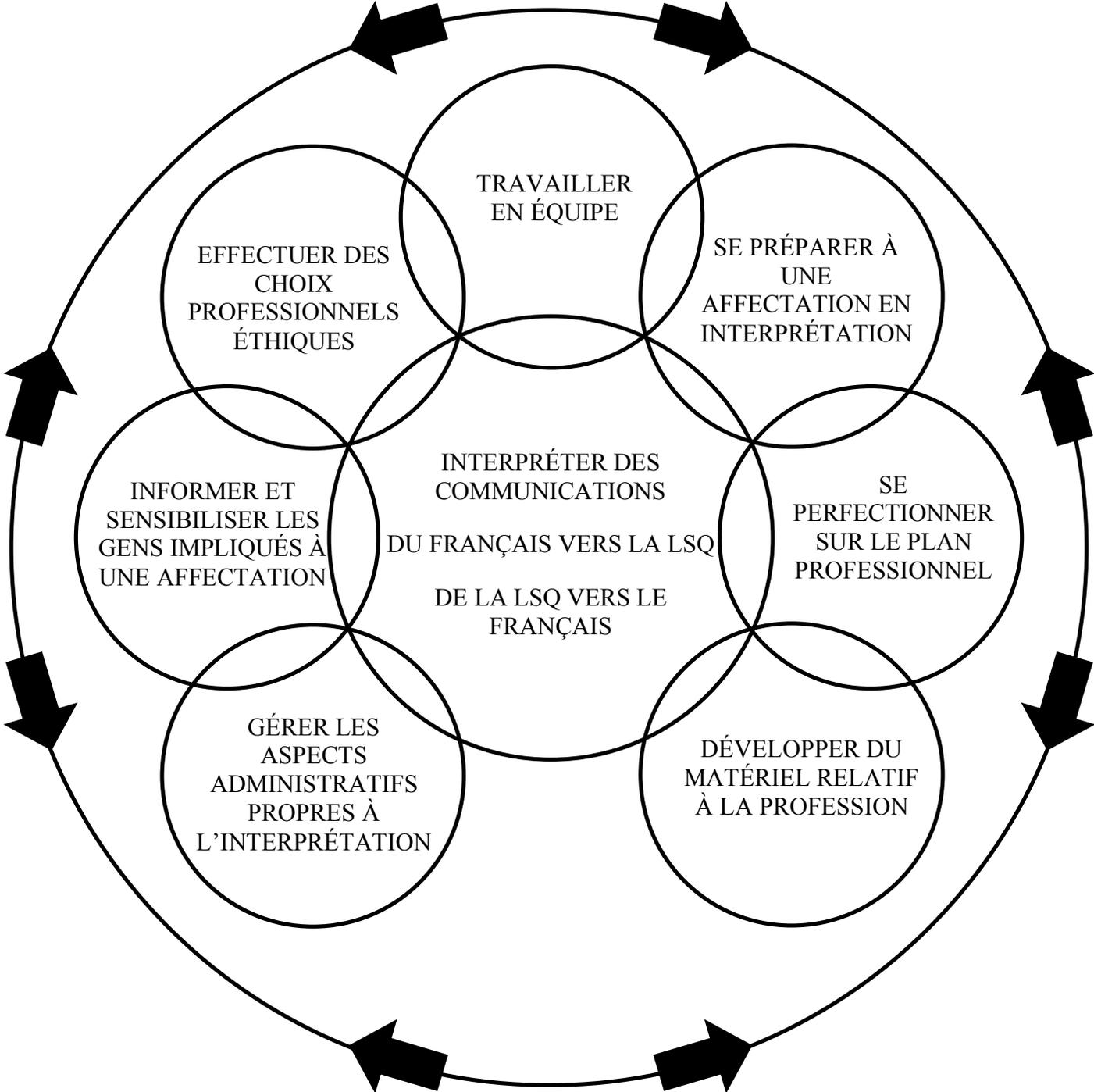
Ce programme de formation en interprétation LSQ-français vise à former les étudiants qui désirent exercer cette profession au terme de leurs études. Le travail de l'interprète LSQ-français consiste à permettre la conversation entre les membres de la communauté sourde qui s'exprime en langue des signes québécoise (LSQ) et la société entendante d'expression française.

Ce programme, élaboré selon l'approche par compétence, vise à former des professionnels qualifiés qui seront en mesure d'exercer leur profession dans une variété de milieux et de répondre aux besoins des utilisateurs Sourds, entendants et des employeurs qui les embauchent. Que ce soit à titre d'employé ou de travailleur autonome, ils seront en mesure de travailler :

- Dans le domaine scolaire, dans les classes du niveau primaire jusqu'aux études universitaires, en passant par la formation aux adultes du secondaire ;
- Dans le domaine sociocommunautaire, où l'interprète se déplace dans différents contextes, que ce soit, entre autres, pour la rencontre d'un Sourd avec un médecin, pour sa participation à une réunion de travail ou pour assister à une conférence ;
- Dans le domaine de l'interprétation à distance, où l'interprète travaille en centre d'appel pour le service de relais vidéo (SRV) ou pour une organisation qui offre ce type de service.

Le finissant du programme en interprétation LSQ-français sera en mesure de contribuer à la reconnaissance sociale de sa profession par l'exercice rigoureux de sa pratique selon les normes reconnues ainsi que par sa contribution à sa communauté professionnelle et à la communauté sourde. Afin d'y arriver, le programme propose un ensemble de cours structuré autour de huit grandes compétences, dont une centrale qui constitue le cœur de la profession et sept autres qui en permettent une pratique professionnelle adéquate. La prochaine page présente ces huit compétences. Les trois pages suivantes détaillent les habiletés, les domaines de connaissances et les attitudes qui permettent l'actualisation de ces compétences.

Figure 2 : Les compétences du programme de formation professionnelle en interprétation LSQ-français



**Tableau 6 : Habiletés, domaines de connaissances et attitudes qui permettent l'actualisation des compétences**

| <b>Compétence : Interpréter des communications</b>  |   |   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Du français vers la LSQ</li> <li>• De la LSQ vers le français</li> </ul>   |   |   |
| <b>Habiletés</b>  | <b>Domaines de connaissances</b>  | <b>Attitudes</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'exprimer en LSQ dans une variété de niveaux de langue</li> <li>• S'exprimer oralement en français dans une variété de niveaux de langue</li> <li>• Extraire le sens d'un message dans la langue source et le reconstruire fidèlement dans la langue cible</li> <li>• Représenter les attitudes, les émotions et les comportements non verbaux du locuteur</li> <li>• Ajuster l'interprétation en fonction du contexte et des personnes présentes</li> <li>• Interpréter en consécutive ou en simultanée</li> <li>• Interpréter du matériel audio ou vidéo enregistré</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lexique, phonologie, morphosyntaxe et pragmatique du français et de la LSQ</li> <li>• Les registres et niveaux de langue</li> <li>• La variation linguistique</li> <li>• La médiation culturelle</li> <li>• Les techniques de transfert linguistique</li> <li>• Les théories de l'interprétation : approches cognitives et psychosociales</li> <li>• Les différents contextes d'interprétation</li> <li>• Les types de clientèle</li> <li>• Les précautions en santé et sécurité en expression signée</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La neutralité</li> <li>• La confiance</li> <li>• L'écoute et l'empathie</li> <li>• L'humilité</li> <li>• La débrouillardise</li> <li>• La vigilance et le regard critique</li> </ul>   |
| <b>Compétence : Effectuer des choix professionnels éthiques</b>   |   |   |
| <b>Habiletés</b>  | <b>Domaines de connaissances</b>  | <b>Attitudes</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre une décision face à un dilemme éthique</li> <li>• Évaluer l'acceptation d'une affectation en fonction du niveau de compétence requis et des possibles conflits d'intérêts de l'interprète</li> <li>• S'adapter aux différentes conditions de la clientèle non reliées à la surdité</li> <li>• Assurer le bon déroulement des échanges : gestion des tours de parole, échanges parallèles, interruptions, validation de compréhension, intégralité des messages</li> <li>• Gérer sa représentation sur les réseaux sociaux</li> <li>• Démontrer des comportements culturellement adéquats avec la communauté sourde</li> <li>• Gérer les manifestations de son stress et de ses émotions</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le rôle de l'interprète et les modèles de pratique professionnels</li> <li>• Les différents codes de déontologie de la profession</li> <li>• Les relations humaines en contexte professionnel</li> <li>• L'histoire et la culture des Sourds</li> <li>• Le continuum entre les relations personnelles et professionnelles entre les interprètes et les Sourds</li> <li>• La communication interpersonnelle</li> <li>• Les responsabilités légales</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'intégrité professionnelle : neutralité et confidentialité</li> <li>• Le jugement et le discernement</li> <li>• Le tact et le respect</li> <li>• Le maintien de la distance adéquate</li> <li>• L'introspection</li> <li>• La maturité émotionnelle</li> <li>• La résilience</li> <li>• L'expression en signes face aux Sourds</li> </ul> |

| <b>Compétence : Se préparer à une affectation en interprétation</b>   |  |   |
|---|--|---|
| <b>Habilités</b>  | <b>Domaines de connaissances</b>   | <b>Attitudes</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Collecter les informations concernant les paramètres de l'affectation</li> <li>• Effectuer la préparation linguistique à partir de la documentation fournie</li> <li>• Faire une recherche d'informations pertinentes sur un sujet ou un domaine</li> <li>• Se préparer psychologiquement à l'affectation relativement au contexte et aux personnes présentes</li> <li>• Effectuer la préparation logistique et physique avant l'affectation</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les méthodes de préparation de la documentation</li> <li>• La gestion confidentielle de la documentation</li> <li>• La création de signes techniques</li> <li>• Les différents contextes d'interprétation</li> <li>• Les types de clientèle sourde et entendante</li> <li>• Les paramètres à prendre en compte en santé et sécurité</li> <li>• L'utilisation des outils informatiques généraux</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le sens de l'organisation</li> <li>• La curiosité et l'intérêt</li> <li>• L'autonomie</li> <li>• La vigilance concernant ses forces et faiblesses</li> </ul> |
| <b>Compétence : Informer et sensibiliser les gens impliqués à une affectation</b>   |  |   |
| <b>Habilités</b>  | <b>Domaines de connaissances</b>   | <b>Attitudes</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer la nécessité d'effectuer une sensibilisation lors d'une affectation</li> <li>• Évaluer qui informer ou sensibiliser, des Sourds, des entendants ou des personnes présentes dans l'environnement</li> <li>• Déterminer la manière et le moment propice pour rencontrer les personnes concernées</li> <li>• Sélectionner le contenu et l'exhaustivité des informations à donner</li> <li>• Effectuer la communication d'information et de sensibilisation</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le rôle de l'interprète et ses limites</li> <li>• L'histoire de l'interprétation</li> <li>• Les types de clientèle</li> <li>• Les différences culturelles entre les Sourds et les entendants</li> <li>• Les caractéristiques des différents milieux en interprétation</li> <li>• Les outils technologiques liés à la surdité (système FM, implant cochléaire, etc.)</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le jugement</li> <li>• La représentation de la profession et de l'employeur</li> <li>• Le doigté dans la communication</li> </ul>                            |
| <b>Compétence : Se perfectionner sur le plan professionnel</b>  |  |   |
| <b>Habilités</b>  | <b>Domaines de connaissances</b>   | <b>Attitudes</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuter et échanger avec ses pairs concernant ses pratiques professionnelles, des problématiques vécues, des études de cas</li> <li>• Mettre à jour ses connaissances et ses compétences par la participation à différentes formations ou conférences</li> <li>• Analyser de manière critique ses performances à l'aide d'outils d'autoévaluation</li> <li>• Adopter une posture réflexive en observant nos collègues interprètes</li> <li>• S'impliquer activement dans la communauté sourde et des interprètes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les réseaux professionnels en interprétation</li> <li>• Les formations initiales et continues en interprétation</li> <li>• Le milieu communautaire Sourd</li> <li>• Les outils d'autoévaluation disponibles</li> <li>• La culture générale</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'acceptation de la critique</li> <li>• La prévenance quant aux occasions de perfectionnement</li> <li>• La capacité d'introspection</li> </ul>              |

| <b>Compétence : Travailler en équipe</b>  |  |  |
|---|--|--|
| <b>Habilités</b>  | <b>Domaines de connaissances</b>   | <b>Attitudes</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser et préparer une affectation en équipe</li> <li>• Soutenir un collègue pendant son interprétation</li> <li>• Recevoir le soutien d'un collègue en cours d'interprétation</li> <li>• Donner des rétroactions pertinentes en cours d'interprétation et après</li> <li>• Collaborer avec d'autres équipes d'interprètes lors d'une affectation</li> <li>• Accompagner les interprètes qui se joignent à la profession</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les méthodes de préparation en équipe</li> <li>• La communication interpersonnelle</li> <li>• Les relations humaines en contexte professionnel</li> <li>• Les modalités de mentorat</li> <li>• Le feedback constructif</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'esprit d'équipe</li> <li>• L'acceptation de la critique</li> <li>• La vigilance</li> <li>• Le tact et le respect</li> </ul> |
| <b>Compétence : Gérer les aspects administratifs propres à l'interprétation</b>   |  |  |
| <b>Habilités</b>  | <b>Domaines de connaissances</b>   | <b>Attitudes</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'entendre avec un client concernant les paramètres d'un contrat et effectuer le suivi nécessaire</li> <li>• Rédiger la documentation relative aux aspects du travail autonome</li> <li>• Planifier son horaire et ses déplacements</li> <li>• Appliquer les procédures et les politiques administratives des employeurs</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La rédaction formelle des communications écrites</li> <li>• Les logiciels de traitement de texte et les tableurs</li> <li>• Les outils informatiques généraux</li> <li>• Les normes en vigueur dans la profession</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le sens de l'organisation</li> <li>• La représentation de la profession</li> </ul>  |
| <b>Compétence : Développer du matériel relatif à la profession</b>  |  |  |
| <b>Habilités</b>  | <b>Domaines de connaissances</b>   | <b>Attitudes</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rédiger des documents de formalisation des pratiques professionnelles</li> <li>• Concevoir du matériel de développement professionnel</li> <li>• Créer du matériel relatif à la structuration de la profession</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les spécificités propres à chacun des contextes d'interprétation et leur clientèle spécifique</li> <li>• La réalité structurelle du milieu de l'interprétation</li> <li>• Les outils informatiques généraux</li> </ul>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'esprit d'équipe et la collaboration</li> <li>• La prévenance</li> </ul>   |

#### **4.5 BILAN DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats issus du traitement des données collectées lors de nos groupes de discussion. Nous avons premièrement démontré comment nous avons traité les données concernant nos unités d'analyse, soit les activités professionnelles, leurs actions constitutives, les attitudes et les connaissances requises pour une exécution satisfaisante de celles-ci. Nous avons ensuite présenté chacune des huit activités professionnelles et leurs constituantes. Nous avons argumenté les choix finaux faits à partir des trois catégorisations d'activités professionnelles proposés par nos groupes de discussion en fonction du cadre théorique de ce mémoire et appuyés par des extraits d'énoncés mentionnés par les participants à cette recherche. Finalement, nous avons présenté et argumenté les résultats finaux de cette recherche suite aux consultations effectuées à l'étape de la validation. Il s'agit du profil de sortie d'un programme en interprétation LSQ-français, constitué d'un texte d'introduction, d'un schéma présentant les liens entre les compétences constituées à partir de la catégorisation finale des activités professionnelles ainsi qu'un tableau qui présente les habiletés, domaines de connaissances et attitudes de chacune des compétences.

Dans le prochain chapitre, nous effectuons une discussion générale concernant nos résultats en lien avec le cadre théorique et la problématique présentés dans cette recherche. Nous discutons également des retombées possibles de cette recherche concernant la formation des interprètes dans l'éventualité où les résultats seraient repris dans la révision ou la mise en place d'un programme en interprétation.

## **DISCUSSION**

### **5.1 INTRODUCTION**

Maintenant que nous avons présenté les résultats finaux de cette recherche, sous la forme d'un profil de sortie présenté à la section 4.4.3, nous présentons dans ce chapitre une discussion des résultats obtenus dans cette recherche à la lumière des contenus présentés dans le cadre théorique. Nous présentons ensuite les possibles retombées de cette recherche en discutant comment pourrait être mis en place un programme en interprétation qui s'inspirerait des résultats de la recherche, que ce soit pour le design du curriculum ou son implantation. Finalement, nous concluons ce mémoire en présentant l'apport de cette recherche à l'avancement des connaissances en enseignement de l'interprétation en regard des autres recherches effectuées dans ce domaine ainsi que les limites de celle-ci. Nous discutons également des retombées possibles pour le groupe des praticiens en interprétation, pour la communauté sourde et pour les employeurs d'interprètes.

### **5.2 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS AVEC LE CADRE THÉORIQUE**

Notre question générale de recherche a porté sur la façon de concevoir un programme de formation québécois en interprétation LSQ-français. Dans le cadre théorique, nous avons tenté de répondre à cette question en procédant du général vers le spécifique. Nous nous sommes premièrement penché sur le concept de curriculum et en avons présenté les différentes formes, en partant de celui qui prend naissance dans la sphère des idées, qui est discuté et négocié entre divers acteurs jusqu'à celui maîtrisé par l'étudiant au terme de son parcours d'études, en passant par son écriture et sa mise en œuvre dans les institutions d'enseignement. De toutes ces formes du curriculum, nous avons choisi de nous centrer sur le curriculum formel et d'en définir les grandes étapes de conception, de la définition des finalités du curriculum jusqu'à son évaluation a priori son implantation. Finalement, de ces différentes étapes de conception, nous avons présenté quelques concepts qui en permettent la réalisation afin d'en arriver au tout premier objet curriculaire, soit le profil de sortie. L'objectif spécifique final de cette recherche a été la conception du profil de sortie d'une formation en interprétation LSQ-français et la méthodologie a été élaborée en ce sens. Le tableau 7 à la page 143 présente la synthèse de la partie conceptuelle de notre cadre théorique en lien avec le travail méthodologique effectué dans ce mémoire.

**Tableau 7 : Synthèse du travail effectué dans la recherche avec le volet conceptuel du cadre théorique**

| Formes du curriculum |                              | Étapes de conception                                     | Contenu des étapes   | Travail méthodologique effectué dans la recherche   |
|----------------------|------------------------------|--|--|---|
| Curriculum formel    | Curriculum recommandé        | Définition des finalités éducatives du curriculum        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adoption d'une approche de conception de programme.</li> <li>• Réflexion sur la visée du programme : disciplinaire ou professionnelle</li> </ul>  | Adoption de l'approche par compétence : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche généralement adoptée dans les formations professionnelles</li> <li>• Choix politiques en vigueur au Québec</li> </ul>   |
|                      |                              | Définition des buts du curriculum                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Première étape de la transposition didactique externe : des pratiques professionnelles de référence à la liste des situations professionnelles</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Constitution de la liste des situations professionnelles, de leurs actions constitutives, des connaissances et des attitudes requises par le biais d'une collecte de données auprès des trois groupes suivants : praticiens, Sourds et employeurs</li> </ul> |
|                      | Curriculum écrit             | Design du curriculum<br>↕<br>Évaluation a priori         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Écriture des énoncés de compétences «virtuelles» à partir des situations professionnelles.</li> <li>• Élaboration du profil de sortie</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Application des règles d'écritures des compétences, habiletés, domaines de connaissances et attitudes par le chercheur</li> <li>• Évaluation externe auprès d'experts</li> </ul>   |
|                      |                              |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deuxième étape de la transposition didactique externe : réflexion sur le mode de genèse des compétences et de mobilisation des ressources.</li> <li>• Troisième étape : rédaction du programme</li> </ul> | Non couverts par la méthodologie de recherche<br>Proposition : Adoption de l'approche-programme comme mode d'organisation pour le design et l'implantation du curriculum  |
| Curriculum implanté  | Curriculum supporté          | Décisions administratives                                | Allocations des ressources, ratio enseignant/étudiants, etc.   |   |
|                      | Curriculum enseigné et testé | Définition des objectifs des cours et modes d'évaluation | Transposition didactique interne : du programme à la classe  |   |

Curriculum maîtrisé : Développement de la compétence «effective» des étudiants

Curriculum caché : Constantes et variables socio-économiques, culturelles, institutionnelles et organisationnelles

Comme on peut le voir dans le tableau 7, le travail méthodologique effectué dans ce mémoire s'applique en grande partie à déterminer le curriculum recommandé et une partie du curriculum écrit. Le curriculum recommandé réfère aux luttes de pouvoir qui précèdent la constitution du curriculum écrit (Glatthorn et al., 2009). Par rapport aux étapes de conception du curriculum, cela correspond à la définition des finalités éducatives du curriculum et à la détermination de ses buts, avant qu'ils fassent l'objet d'un travail d'écriture formel qui se retrouvera au curriculum écrit. Nous abordons dans les deux prochaines sous-sections la définition des finalités éducatives et les buts du programme qui sont présentés dans nos résultats sous la forme du profil de sortie.

### **5.2.1 FINALITÉS ÉDUCATIVES DU PROFIL DE SORTIE ET VOLET CONCEPTUEL DU CADRE THÉORIQUE**

Les luttes de pouvoir, au niveau des finalités, se jouent essentiellement au niveau politique. Le système politique influence le système d'éducation par certaines prises de position qui correspondent à un système de valeurs données (Wiles & Bondi, 2011). Derrière celles-ci, il y a une conception du type de citoyen à former, le politique tenant dès le départ à exercer une influence sur le curriculum qui sera maîtrisé par l'étudiant. Le système de valeurs inhérent à l'adoption d'une approche éducative au niveau des finalités n'est pas toujours explicite et fait également partie du curriculum caché qui influera sur celui maîtrisé par l'étudiant.

Nous avons abordé, à la section 1.5.2 de notre problématique les critiques de Butlen et Dolz (2015) concernant l'approche par compétence et son système de valeurs qui subordonnerait l'enseignement à des impératifs économiques. En effet, selon Demeuse et al. (2006, p.74), l'approche par compétence cherche à rendre l'étudiant capable de «résoudre une série de situations propres à l'exercice d'une fonction ou d'une profession». Butlen et Dolz (2015) se questionnent quant à l'adéquation de l'approche par compétence dans l'enseignement des matières disciplinaires, car l'approche soumettrait les disciplines à l'utilitarisme inhérent à l'exercice de différentes fonctions. D'ailleurs, dans leur ouvrage qui porte sur l'application de l'approche par compétence dans le curriculum de la formation générale de base, Jonnaert et al. (2005) proposent de partir d'une liste de «situations de vie» comme mode d'entrée dans le curriculum, au lieu des «situations professionnelles» pour une formation professionnelle. Ces situations de vie sont définies par les auteurs comme étant des rôles sociaux, comme celui d'être membre d'une famille, être citoyen d'un état ou être un consommateur de biens et services. C'est

cette orientation vers «l'utile» que Butlen et Dolz (2015) contestent, comme si le savoir qui ne trouve pas d'application dans l'immédiat perdait de sa valeur.

Nous n'avons pas pour objectif ici d'évaluer le bien-fondé ou non de l'adoption de l'approche par compétence par le système d'éducation québécois au niveau de la formation générale. Toutefois, nous tenons à souligner sa pertinence dans le cadre d'une formation professionnelle. Demeuse et al. (2006) soulignent que l'approche par compétence provient du monde du travail et des professions, là où s'est posée la question de l'arrimage entre les apprentissages et les activités professionnelles. Les critiques concernant l'adoption de l'approche par compétence par certains systèmes d'éducation portent justement la question du transfert des valeurs propres au monde des professions dans les curriculums de formation générale et du type d'individu que l'état désire ainsi former. Toutefois, dans le champ de la formation professionnelle, cette approche ne semble pas faire l'objet de ces mêmes critiques, même aux plus hauts niveaux universitaires, comme en témoigne son adoption à la faculté de médecine à l'Université de Montréal (Boucher & Ste-Marie, 2013).

C'est ainsi que la première page du profil de sortie proposé dans nos résultats de recherche résume donc les finalités du programme de formation qui découlerait de celui-ci. Il exprime explicitement la nature professionnelle d'un éventuel programme en présentant brièvement la nature de la profession et les contextes d'exercice présentés en problématique. Il nomme également de manière explicite l'approche adoptée pour la conception du programme et la valeur sous-jacente de l'approche qui est de mettre en adéquation la formation avec les attentes des futurs utilisateurs et employeurs. Il situe également la notion de professionnel en fonction des aspirations de professionnalisation de la communauté actuelle des praticiens en interprétation. Finalement, il introduit les quatre pages suivantes, qui constituent les «buts» du programme, en démontrant que les choix effectués au niveau des finalités ont déterminé leur forme (des «compétences»), qui ont eux-mêmes influencé le travail de design du curriculum, en mentionnant le fait que l'ensemble des cours du programme a été structuré autour de ces compétences (Demeuse et al., 2006 ; Glatthorn et al., 2009 ; Oliva, 2009).

L'adoption de l'approche par compétence au niveau des finalités a également pour objectif de définir le type de curriculum maîtrisé par l'étudiant au terme de ses études. L'approche propose

de développer la «compétence effective» des étudiants (Jonnaert et al., 2005), qui se construirait à l'intersection de la personne, de familles de situations auxquelles il sera confronté et de la mobilisation des ressources pour faire face à ces situations (voir figure 1, p. 34). Cette logique de l'action en situation devrait déterminer en cascade les «buts» du curriculum écrit, déterminés au niveau de l'administration du curriculum ainsi que les «objectifs» du curriculum implanté, déterminés au niveau de la classe par les enseignants, tous formulés comme des «compétences», selon la définition donnée à la section 2.3.2 du cadre théorique. Ces énoncés de compétence sont considérés par Jonnaert (2009) comme des «compétences virtuelles» afin de les distinguer de la compétence effective. Ces énoncés de compétence, au niveau des buts, devraient permettre aux responsables administratifs de procéder au travail de design du curriculum en gardant à l'esprit une organisation qui permettra le développement de la compétence effective de l'étudiant ainsi qu'aux enseignants de mettre en place des situations didactiques qui ont toujours la même visée, soit un curriculum maîtrisé par l'étudiant où la compétence effective se construit (Jonnaert, 2009).

### **5.2.2 BUTS DU PROFIL DE SORTIE ET VOLET CONCEPTUEL DU CADRE THÉORIQUE**

Les huit énoncés de compétence proposés dans notre chapitre des résultats ont donc été constitués premièrement sous la forme du «curriculum recommandé», tel que défini par Glatthorn et al. (2009). Encore une fois, il s'agit d'une lutte de pouvoir entre les différents acteurs qui désirent avoir une influence sur le curriculum écrit. Sauf que dans le cas de ce mémoire, l'adoption d'une démarche scientifique dans la collecte de ces «recommandations» avait pour but l'objectivisation de cette lutte de pouvoir. Elle s'est faite à partir du cadre conceptuel de la «transposition didactique externe à partir de pratiques», élaboré par Perrenoud (1995, 1998, 2000, 2001, 2003). La liste des situations professionnelles finale proposée dans nos résultats de recherche est issue du traitement des données recueillies auprès de trois groupes, assez bien équilibrés entre eux, qui ont été constitués en fonction de leur rapport à la profession d'interprètes, soit les interprètes, les Sourds et les employeurs, en fonction des critères définis par Pratt (1994) concernant les groupes qui doivent être consultés lors de l'élaboration d'un curriculum. L'adoption du groupe de discussion comme outil de collecte de données permettait la mise en place d'un discours plus normatif concernant le travail de l'interprète, ce qui était cohérent avec la notion de pratiques professionnelles de référence de Perrenoud (2001) et

permettait également d'installer un effet d'entraînement entre les participants pour une collecte de données la plus exhaustive possible (Stewart et Shamdasani, 2015). L'organisation logistique des groupes de discussion, où chaque participant avait droit de parole en entrée de jeu selon un ordre défini aléatoirement ainsi qu'un temps maximal prévu pour les interventions subséquentes garantissait une participation minimale de chacun d'eux (Duchesne et Haegel, 2009). En somme, les dispositifs méthodologiques de la recherche avaient pour objectif de réduire au minimum les aspects politiques propres aux luttes de pouvoir dans le curriculum recommandé.

Enfin, à partir de la liste des huit situations professionnelles, de leurs actions constitutives, des conditions de réalisation pour une exécution satisfaisante, des connaissances et des attitudes requises, nous avons procédé à l'écriture des énoncés de compétences et de leurs ressources mobilisées, en termes d'habiletés, de domaines de connaissances et d'attitudes. À cette étape, nous ne sommes plus dans le curriculum recommandé, mais bien dans le curriculum écrit, qui s'exécute par un premier travail de design du curriculum et une évaluation a priori (Demeuse et al., 2009 ; Glatthorn et al., 2009). Ce design a été effectué par le chercheur, en considérant les recommandations effectuées par un expert en conception de curriculum et un expert praticien en interprétation LSQ-français. La validation avait pour objectif de recueillir des commentaires qualitatifs quant à la forme et au contenu du profil de sortie proposé et s'apparente à une évaluation a priori externe selon Demeuse et al. (2006). Ces auteurs mentionnent toutefois qu'une évaluation a priori interne doit également être effectuée. De plus, les deux formes d'évaluation, externe et interne, concernent habituellement l'ensemble du curriculum écrit. Or, c'est une première limite de cette recherche puisque c'est ici qu'elle s'arrête. Le travail de design complet du curriculum issu de ce profil de sortie reste à faire.

### **5.2.3 PROFIL DE SORTIE ET VOLET EMPIRIQUE DU CADRE THÉORIQUE**

Si on compare le profil de sortie constitué dans cette recherche par rapport aux autres objets équivalents des programmes canadiens en interprétation, on remarque que leur forme est bien différente. Aucun d'entre eux ne présente une catégorisation de ressources mobilisées sous forme d'habiletés, de connaissances et d'attitudes. D'ailleurs, bien que nous n'ayons pas eu de réponses claires quant aux approches adoptées pour l'élaboration de ces programmes, il semble évident que l'approche par compétence ne soit pas l'une d'elles.

Toutefois, comme Tremblay (1995) mentionnait les similarités entre le courant de l'«*Outcome-Based Program*» et l'approche par compétence, nous avons tenté de voir s'il était possible de faire des rapprochements entre les résultats de notre recherche et les «but» des programmes du *Douglas College* et du *Nova Scotia Community College* (NSCC) qui prennent la forme d'«*Outcomes*» et les «*Applied Skills*» du *Lakeland College*. Nous avons déjà présenté à la section 2.5.1.5 les similarités entre ces trois programmes, tous d'une durée de deux ans. Ces trois institutions proposent une liste de 6 à 8 grands énoncés, selon le cas, qui constituent les buts du programme, contrairement à 12 et 15 énoncés pour ceux du *Red River College* et du *George Brown College*. Plus particulièrement, les 6 «*Outcomes*» du *Douglas College* se prêtent bien à l'analyse puisque chacun d'eux est décomposé en plusieurs sous-énoncés, qui s'apparentent à des «éléments de compétence». Nous avons donc tenté d'établir une certaine correspondance entre nos résultats et les «*Outcomes*» de ce programme, présentés à l'annexe 7. Nous nous sommes toutefois rendu compte des limites d'un tel exercice. En effet, le contenu de chacun de leurs grands énoncés semble pouvoir se rapporter à plusieurs des énoncés de compétence du profil de sortie de notre recherche. Par exemple, pour l'*Outcome* «Utiliser des comportements d'affaires appropriés», nous l'aurions instinctivement associée à notre compétence «Gérer les aspects administratifs propres à l'interprétation». Or, si on regarde les sous-énoncés de cet «*Outcome*», on retrouve des éléments liés au travail d'équipe, au développement professionnel, à la préparation ainsi qu'à la gestion de sa représentation dans les médias sociaux. La gestion du temps, quant à elle, se retrouve sous l'«*Outcome*» : «Prendre soin de soi».

Une hypothèse que nous posons pour expliquer cette variabilité dans les différents profils de sortie pourrait être attribuée au fait qu'ils ont des modes d'entrée différents dans le curriculum. Dans l'approche par compétence, les situations professionnelles, exprimées en moyens d'action, constituent le point de départ du curriculum. Les connaissances et les attitudes leur sont associées par la suite. Dans le modèle du *Douglas College*, certains indices semblent indiquer que l'entrée dans le curriculum s'est faite à partir de valeurs ou d'attitudes et que les actions leur aient été associées par la suite. Les énoncés «Communiquer de manière bilingue», «Agir de manière éthique», «Agir de manière biculturelle» «Prendre soin de soi» semblent porter de l'avant des valeurs ou des attitudes. Quant à celui de *Lakeland*, la liste des énoncés des «*Applied Skills*» s'apparente à la liste des domaines de connaissances de notre profil de sortie, avec des

énoncés tels «Les différences entre les structures linguistiques de l'anglais et de l'ASL» ou bien «Les comportements, attitudes et attentes professionnelles».

Une fois ces éléments constatés, quels sont les avantages de concevoir un curriculum selon un mode d'entrée en fonction des actions plutôt qu'en fonction des connaissances ou des attitudes ? Premièrement, les actions sont des éléments qui sont plus faciles à mesurer que des attitudes et plus faciles à observer que des connaissances. Ainsi, sur les plans de la recherche et de la conception du curriculum, les actions offrent au chercheur et aux experts en conception de curriculum des unités d'analyse qui sont à la fois observables et mesurables, ce qui augmente la probabilité que le résultat d'un tel travail soit plus objectif. Toutefois, concevoir un curriculum n'est pas une fin en soi, mais doit plutôt être un outil concret pour les enseignants pour l'éventuelle transposition didactique qu'ils en feront en classe. En prenant comme point de départ les situations, exprimées en moyens d'actions et en leur associant des connaissances et des attitudes par la suite, le curriculum offre aux enseignants un point de départ plus facile à transposer que des attitudes, tout en étant plus complexe à transposer que des connaissances. Or, comme démontré au chapitre 1.5, l'approche par compétence se veut le prolongement de l'approche par objectifs pédagogiques. Selon Demeuse et al., (2006), cette dernière approche avait le mérite d'être claire et univoque, surtout en ce qui a trait à l'évaluation, puisque l'opérationnalisation des objectifs avait tendance à privilégier l'enseignement des connaissances. Toutefois, c'était le transfert des apprentissages dans les activités extracurriculaires qui posaient problème. Entrer dans le curriculum en fonction des actions offre un compromis intéressant entre l'univocité des connaissances difficilement transposables et l'équivocité propre aux attitudes.

En ce qui concerne la liste des «buts» du *Red River College* et du *George Brown College* (Annexes 8 et 9), ceux-ci présentent comme similarité avec les énoncés de compétences constitués dans cette recherche d'être essentiellement centrés sur les actions ou les habiletés. Tous les énoncés commencent avec un verbe d'action et s'ancrent dans la pratique. Mais la forme très longue des énoncés qui explicite de manière détaillée le travail qui y est associé nous rappelle les listes de «tâches», comme on en retrouve dans les descriptions d'emplois. Toutefois, comme nous l'avons fait remarquer à la section 2.3.2 en citant Jonnaert (2009), l'approche par compétence ne croit pas que la formulation des compétences devrait être conçue comme un outil descriptif de la performance de la compétence, qu'on pourrait comparer à la partie visible d'un

iceberg. Un libellé de compétence doit plutôt être un outil pour l'enseignant à la mise en œuvre d'une transposition didactique en fonction de la logique de l'action en situation. La formulation de courts énoncés de compétence assez généraux mais univoques, constitués d'un ensemble exhaustif d'habiletés, d'attitudes et de connaissances, offre un canevas à la fois clair et flexible pour alimenter la réflexion de l'enseignant sur la transposition didactique interne du curriculum qu'il devra effectuer en classe.

Nous avons présenté dans cette section la synthèse du travail effectué dans cette recherche en fonction des différents volets conceptuels de notre cadre théorique, que ce soit en lien avec la notion de curriculum, ses étapes de conception et les éléments qui relèvent de la transposition didactique à partir de pratiques. Nous avons également présenté de manière brève en quoi la définition des «buts» du programme en interprétation selon l'approche par compétence, sous la forme du profil de sortie, se distingue des autres listes de «buts» des programmes en interprétation au Canada, qu'ils prennent la forme d'«*Outcomes*», d'«*Applied Skills*» ou autres. Cette vision unifiée des apprentissages à effectuer par l'étudiant doit influencer en cascade la forme que prennent les «objectifs» éventuellement appliqués en classe. C'est d'ailleurs l'objet de la prochaine section. Nous continuons notre discussion concernant la façon dont nos résultats pourraient être appliqués en cascade dans la suite du travail de design du curriculum et dans son implantation.

### **5.3 ÉTAPES SUBSÉQUENTES DU CURRICULUM À PARTIR DU PROFIL DE SORTIE**

En observant le tableau synthèse de la page 143 (tableau 7), nous sommes en mesure de voir ce qu'il resterait à développer pour la conception d'un programme en interprétation LSQ-français selon l'approche par compétence. C'est ce que nous couvrons dans cette section. Nous abordons premièrement ce qu'il reste à effectuer dans le curriculum formel, soit le design du curriculum et discutons ensuite de l'implantation du curriculum à partir du profil de sortie.

#### **5.3.1 DESIGN DU CURRICULUM À PARTIR DU PROFIL DE SORTIE**

Concevoir un profil de sortie d'une formation constitue déjà une amorce du travail de design de curriculum. Toutefois, il reste encore beaucoup à faire pour constituer un programme complet. Comme nous l'avons présenté dans notre cadre théorique à la section 2.2.2.3 (Le design du curriculum), Prigent et al. (2009) présentent l'approche-programme comme le mode

d'organisation à privilégier afin d'être cohérent avec la finalité éducative de l'approche par compétence. Comme le mentionnent ces auteurs, un profil de sortie ne contient pas de composante concernant son opérationnalisation en programme. Il reste ainsi à penser à une distribution matricielle des compétences dans une liste de cours à organiser dans une séquence qui favorisera «le développement complet et progressif de chacune d'elles».

Comme le démontre le tableau 7, la constitution du curriculum écrit se fait par des allers-retours entre un travail de design et d'évaluation a priori son implantation, dont l'évaluation interne auprès des enseignants (Demeuse et al., 2006). Pregent et al. (2009) vont encore plus loin dans la participation des enseignants au travail de design du curriculum. Selon eux, le corps professoral devrait être impliqué dans la conception macroscopique des dispositifs pédagogiques du programme. Ce questionnement devrait se faire en collégialité, sous le leadership de l'administration du programme, et devrait porter sur les questions suivantes :

- L'intégration stratégique du profil de sortie dans le programme : cours, stages, laboratoires, intégration des matières entre les cours, la modulation de la charge de travail, etc. ;
- Les méthodes pédagogiques générales à adopter, les méthodes d'évaluation et les critères d'évaluations communs et le matériel didactique à employer.

L'objectif spécifique de la méthodologie adoptée dans ce mémoire, pour constituer le profil de sortie d'une formation professionnelle en interprétation LSQ-français, était d'effectuer un premier travail de transposition didactique externe, des pratiques professionnelles de référence vers les «buts» du programme. Toutefois, selon Perrenoud (2003), le travail de transposition didactique externe ne s'arrête pas là, il est complété lorsque le programme au complet est rédigé. C'est pourquoi l'auteur mentionne qu'une fois les compétences définies, la prochaine étape de la transposition didactique externe consiste à poser des hypothèses quant au mode de genèse des compétences, à savoir quels sont les schèmes de mobilisations des ressources (habiletés, connaissances et attitudes) des compétences. L'apport de l'approche-programme à cette transposition didactique est dans la collégialité dans laquelle devrait s'effectuer ce questionnement. Ainsi, le design d'un programme en interprétation à partir du profil de sortie constitué dans cette recherche devrait au moins impliquer ses futurs enseignants à cette étape.

À la section 2.5.1.4 («Les contenus des programmes en interprétation») du volet empirique de notre cadre théorique, à la page 60, le tableau 4 («Comparaison des types de cours des programmes en interprétation en langue des signes») faisait ressortir l'absence de cours qui portent sur la maîtrise de la LSQ, de cours de traduction et de cours de sciences humaines sourdes dans l'offre de formation québécoise en interprétation, alors que tous les programmes au Canada offraient des cours associés à ces catégories dans leur programme. Nous avons démontré, en analysant les critères d'admission de tous les programmes au Canada, qu'ils exigeaient tous sensiblement le même niveau de maîtrise en ASL ou en LSQ, soit celui acquis suite aux programmes préparatoires aux études en interprétation, les programmes en «études sourdes», tous d'une durée d'un an. Or, les participants du groupe de discussion des Sourds étaient unanimes quant aux lacunes des interprètes LSQ-français dans la performance du transfert linguistique ainsi que dans la manifestation d'attitudes professionnelles comparativement aux interprètes ASL-anglais. À ce sujet, voici ce qu'avaient à dire certains participants Sourds :

Participant 17 (Sourd) : Une chose que je n'aime pas lorsqu'un interprète met de la voix sur mes signes, c'est lorsqu'il me dit toujours d'attendre lorsqu'il accumule du décalage. Une fois, ça va, mais si c'est plusieurs fois, ça fait en sorte que je perds mes idées et finalement je n'ai plus envie de m'exprimer. J'ai envie de m'exprimer avec un interprète compétent. En ASL, ça va très bien, les Sourds s'expriment comme ils veulent alors qu'en LSQ, ça fait dur des fois. Je préfère même regarder les interprètes ASL. Pourtant je trouve ça dommage, ce n'est pas ma langue.

Participant 14 (Sourd) : je me suis rarement sentie mal à l'aise dans la communauté anglophone et ASL. Et s'il se passe quelque chose pour lequel je n'étais pas satisfaite, je pouvais en parler, la situation se règle assez rapidement. Pourquoi ça ne pourrait pas être comme ça ici ? Pourquoi c'est si difficile ? J'ai souvent beaucoup d'excuses de la part des personnes à qui j'exprime mes reproches. Pourtant, lorsque j'exprime des reproches à un interprète ASL, tout se fait dans l'échange et on m'écoute alors que souvent quand j'exprime quelque chose aux interprètes LSQ, on se confond en excuses pour toutes sortes de raisons. Alors c'est dur pour nous parce que ça travaille notre patience.

La mise en place de cours consacrés à la haute maîtrise de la LSQ et sur les processus de transfert linguistique entre les deux langues semblent être un incontournable afin de permettre la genèse de la compétence «Interpréter des messages de la LSQ vers le français et du français vers la LSQ» de notre profil de sortie et ainsi permettre une mobilisation efficace des ressources de la compétence. Par exemple, le programme en interprétation du *Douglas College* contient quatre cours d'ASL (intitulés «Pre-Interpreting ASL I à IV), un à chaque session pour ce programme de

deux ans. Or, fait intéressant, un ancien étudiant mentionne que si quelqu'un veut suivre le programme à temps partiel, il doit s'entendre avec l'administration du programme sur des mesures à prendre pour maintenir ses compétences en ASL, comme ré-assister à certains cours d'ASL déjà suivis ou faire des travaux pratiques supplémentaires par exemple.

Quant à l'adoption de comportements et d'attitudes professionnelles adéquates et particulières à l'interprétation en langue des signes, plusieurs cours de sciences humaines sourdes étaient proposés dans les programmes canadiens. Ils pourraient permettre la mobilisation de ressources appropriées dans le savoir-agir liées à certaines compétences. Par exemple, pour la compétence «Effectuer des choix professionnels éthiques» (p.129), on retrouve comme ressources l'habileté à démontrer des comportements culturels adéquats avec la communauté sourde, la connaissance du domaine de l'histoire et de la culture sourde, du domaine de la communication interpersonnelle et des attitudes liées à l'introspection et la maturité émotionnelle. Or voici quelques titres de certains cours des programmes en interprétation ASL-anglais. Certains d'entre eux sont assez évocateurs quant à leur contenu axé sur la communauté sourde et les relations interculturelles :

- Deafhood: Global Diversity in Deaf Culture (*Douglas College*)
- Professional and Cultural Mediation (*Douglas College*)
- Developing Relationships (*Lakeland College*)
- Dynamics in the Deaf Community: Contrastive Analysis (*George Brown College*)
- Cross-Cultural Interactions (*George Brown College*)

Ainsi, le travail de transposition didactique externe doit continuer à s'effectuer du profil de sortie vers le programme final. Il s'agit d'une des limites de cette recherche, car elle n'a pas mis en place de méthodologie pour effectuer ce travail selon une approche scientifique. Nous pouvons toutefois proposer l'adoption de l'approche-programme comme mode collégial de design du curriculum qui impliquerait toute l'équipe enseignante, où les interprètes et les Sourds sont représentés et qui tienne compte des besoins des employeurs. De plus, l'offre des cours des programmes canadiens pourrait servir d'inspiration dans le design de celui-ci.

### **5.3.2 IMPLANTATION DU CURRICULUM À PARTIR DU PROFIL DE SORTIE**

Une fois le travail de design du curriculum effectué, la prochaine étape consiste à son implantation. Glatthorn et al. (2009) subdivisent l'implantation sous différents concepts, dont premièrement le curriculum supporté. Celui-ci concerne le niveau de l'administration du curriculum et porte sur les décisions qu'elle prend dans la mise en œuvre du curriculum formel. Le curriculum enseigné, quant à lui, se passe au niveau de la classe et concerne la transposition didactique interne du programme, dans une réflexion sur les situations didactiques (Brousseau, 1998) à mettre en place dans le système Enseignant – Étudiant – Savoir à enseigner, ce dernier élément se référant au contenu du programme ayant déjà fait l'objet d'une première transposition à partir des pratiques professionnelles de référence. Finalement, Glatthorn et al. (2009) proposent le concept de curriculum testé, qui concerne les éléments de contenu qui font l'objet d'une évaluation formelle dans le cadre du programme et sur lesquels les enseignants et les étudiants ont tendance à mettre l'emphase. D'où l'importance d'une congruence entre le curriculum écrit, enseigné et testé.

Concernant le curriculum supporté, dépendamment du niveau de centralisation du système d'éducation dans lequel il s'inscrit, l'administration de l'établissement d'enseignement prend certaines décisions dans l'implantation du curriculum. Glatthorn et al. (2009) mentionnent l'allocation des ressources, l'horaire des cours, le ratio enseignant/étudiant. Concernant ce dernier point, il est intéressant de comparer le nombre d'étudiants admis au programme québécois comparé à ceux des programmes dans le reste du Canada. L'étude de Gendron (2014) rapporte les données d'une étude effectuée par Mission Consulting (2012) qui compare le nombre d'étudiants admis dans les programmes en interprétation au Canada et le nombre moyen de diplômés par année. Ainsi, tous les programmes canadiens admettent entre 16 et 20 étudiants, à l'exception du programme de l'Ontario qui en admet 27 et le programme québécois qui en admet jusqu'à 45. Pour ce dernier, tous les étudiants d'une cohorte sont intégrés dans un seul groupe pour chacun des cours. Or, le taux de diplomation moyen est de 6 étudiants par année, ce qui représente un faible ratio de 13,3% de diplômés par rapport à la capacité d'admission. Le ratio étudiant/enseignant déterminé au niveau de l'administration du curriculum influence le curriculum enseigné. La variable du nombre d'étudiants en classe et des ressources à la

disposition de l'enseignant influence sa capacité à mettre en place des situations didactiques signifiantes pour les étudiants et le curriculum maîtrisé par celui-ci.

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, lorsque l'approche-programme est adoptée par un département, les processus de transposition didactiques internes doivent faire l'objet d'une discussion et d'un échange entre les enseignants. Prigent et al. (2009) mentionnent que dans l'approche-cours, «chaque professeur se sent un peu comme un entrepreneur autonome et indépendant dans la gestion de «ses» cours». Dans un domaine aussi récent et peu développé que l'interprétation LSQ-français, des échanges et des discussions entre les enseignants quant aux pratiques pédagogiques favoriseraient la congruence des activités en classe avec le curriculum et développerait l'expertise en didactique de l'interprétation LSQ-français.

Finalement, concernant le curriculum testé, Otis et Ouellet (1995) mentionnent que la conception de profils de sortie des programmes dans le réseau collégial québécois dans les années 90 s'est faite suite à l'adoption de l'approche par compétence par le réseau. Ceux-ci étaient généralement constitués a posteriori de la conception des programmes puisqu'ils étaient déjà en place depuis longtemps. Mais leur conception était l'occasion de se questionner sur le contenu des «épreuves synthèses de programme», afin de s'assurer de la congruence entre le curriculum formel et celui testé dans son implantation. Ainsi, une des fonctions du profil de sortie est de représenter le plus fidèlement possible le curriculum qui doit être maîtrisé par l'étudiant au terme de son parcours académique.

Dans cette section, nous avons proposé une discussion quant aux suites à donner si le profil de sortie constitué dans cette recherche était adopté par une institution d'enseignement. Nous concluons maintenant ce mémoire en présentant l'apport scientifique de cette recherche et ses limites.

#### **5.4 CONTRIBUTION ET LIMITES DE LA RECHERCHE**

Les deux recherches portant sur l'enseignement de l'interprétation présentée dans le volet empirique du cadre théorique, soit celle de Madore (1998) et celle de Parisot et al. (2006) abordaient la question du contenu de la formation selon une entrée dans le curriculum en fonction des contenus-matières ou des connaissances. Les deux recherches ont procédé par une collecte de données auprès des interprètes par le biais du questionnaire. Ces questionnaires

proposaient une liste de contenus prédéterminés sur lesquels les participants étaient invités à se prononcer sur leur pertinence ou non. Ces recherches se concentraient sur la critique des programmes existants ou sur les ajustements que l'on devrait leur apporter.

Notre recherche propose un mode d'entrée complètement différent dans le curriculum, soit celui des activités professionnelles de référence en interprétation LSQ-français. En ce sens, il s'agit de la première étude canadienne effectuée de cette façon concernant cette profession. Il ne s'agissait plus de faire une critique d'un objet présentement en place, mais de repenser la formation des interprètes selon un nouveau paradigme, en prenant l'approche par compétence comme postulat de départ au niveau des finalités éducatives. Madore (1998) mentionnait qu'en élaboration de programme, plusieurs études de besoins devaient être faits, dont ceux des apprenants, de la société en général et d'une communauté en particulier. En effectuant notre collecte de données auprès des interprètes, des Sourds et des employeurs, nous répondons à cette exigence évoquée par l'auteure. De plus, une de ses recommandations concernant le développement d'un programme en interprétation était que celui-ci se fasse en partenariat avec des experts en élaboration de programme ainsi qu'avec des spécialistes de l'interprétation. Le cadre théorique de cette recherche s'est justement appuyé sur des auteurs qui se sont penchés sur le concept de curriculum et ses étapes de conception et les particularités du développement d'un programme qui mène à l'exercice d'une profession. La collecte des données s'est faite auprès de différents groupes ayant un rapport particulier avec l'interprétation. De plus, les consultations effectuées à l'étape finale de l'élaboration du profil de sortie étaient justement un expert en élaboration de programme et un spécialiste en interprétation.

Parmi les limites de la présente recherche, notons le fait qu'elle s'inscrit dans une réalité difficilement applicable en dehors du Québec, soit l'interprétation LSQ-français. De plus, notre recherche adopte le postulat de l'approche par compétence comme paradigme dans lequel la formation serait élaborée. Comme tout postulat, celui-ci se fonde sur certaines hypothèses, dont celle de la logique de l'action en situation dans laquelle se développerait la compétence effective, proposé par Jonnaert (2005) et Jonnaert et al. (2009). De plus, cette recherche se limite à la conception du profil de sortie d'un programme en interprétation selon l'approche par compétence. Toutes les étapes subséquentes pourraient faire l'objet d'un travail de recherche en soi, dont le design du curriculum. Seulement quelques considérations générales ont été faites

dans ce chapitre de discussion. La question de la transposition didactique interne, celle effectuée en classe, est également centrale au curriculum maîtrisé. Plusieurs recherches pourraient être faites afin de répondre aux besoins des enseignants sur le terrain.

Sur le plan méthodologique, une des limites de cette recherche concerne la relation qui existait entre tous les participants des groupes de discussion et le chercheur. D'ailleurs, les participants ont tous été sollicités directement par lui. Cette contrainte était difficilement contournable puisque le milieu de l'interprétation en langue des signes est restreint et le chercheur est relativement bien connu dans le milieu, entre autres par ses activités d'enseignement et parce qu'il fait partie de ce milieu depuis de nombreuses années. Toutefois, sur le plan méthodologique, plusieurs dispositifs ont été mis en place afin d'assurer l'objectivité du chercheur lors de la collecte de données. Parmi ceux-ci on retrouve le guide d'entretien qui contient le déroulement précis du groupe de discussion et les questions, ainsi que la présence de deux assistants qui assuraient le déroulement des échanges et la prise de notes. Toutefois, il est difficile pour le chercheur de gérer les représentations que les participants ont de lui. Il est possible que certains d'entre eux aient utilisé des raccourcis lors de la description fine des pratiques professionnelles de référence puisqu'ils pouvaient peut-être s'attendre à ce que le chercheur déduise certains sous-entendus en utilisant un jargon propre aux professionnels de l'interprétation. Toutefois, cette limite peut s'avérer également une force puisque les participants n'avaient pas à tout expliciter et pouvaient fournir des informations plus exhaustives quant au travail de l'interprète.

Parmi les autres limites, notons l'adoption de la grille des attitudes professionnelles de Boudreault (2009), qui ne semble pas avoir été validée scientifiquement parlant, alors que pour les autres unités d'analyse (les activités et leurs actions constitutives et les domaines de connaissance), les grilles ont émergé suite au traitement des données selon une démarche inductive. Toutefois, l'utilisation de la grille de Boudreault (2009) a permis au chercheur de «donner du sens» (Blais & Martineau, 2007) et mettre de l'ordre dans les énoncés des participants en ce qui a trait aux attitudes requises en interprétation ; l'objectif de la recherche n'étant pas d'en arriver à une comparaison statistique quant au nombre d'énoncés émis relatifs à chaque catégorie de la grille. En cela, elle a été utile au chercheur.

## 5.5 CONCLUSION

Cette recherche propose un outil central dans la conception d'un programme en interprétation en langue des signes selon l'approche par compétence, soit son profil de sortie. Il s'agit d'un outil didactique qui vise à mettre en place un curriculum de formation cohérent avec les pratiques professionnelles de référence des interprètes et qui vise également au final une maîtrise de ce curriculum par les étudiants en développant leur compétence effective en interprétation. Un programme mis en place à partir de ce profil de sortie permettrait de répondre aux besoins de la société, sourde et entendante, en formant des interprètes compétents. Les besoins en main-d'œuvre qualifiée exprimés par les employeurs dans la problématique de ce mémoire pourraient être comblés.

La formation d'interprètes qualifiés aurait aussi un impact sur la communauté sourde, principale utilisatrice des services en interprétation LSQ-français. Elle aurait à sa disposition les moyens de faire entendre sa voix d'une manière professionnelle et être représentée adéquatement à l'occasion de rencontres effectuées dans diverses activités de la vie courante, mais également pour les divers combats qu'elle mène, que ce soit en éducation ou pour la reconnaissance de la LSQ.

Finalement, une telle formation serait un important vecteur de professionnalisation du travail d'interprète LSQ-français. Pour reprendre les critères qui définissent une profession de Wittorski (2005) abordés à la section 1.3.1, elle contribuerait au développement du système d'expertise et au système de référence en interprétation. En étant reconnue et exigée par les employeurs et le système associatif de la profession, elle participerait à l'institutionnalisation et à la reconnaissance sociale de la profession. Elle confirmerait ainsi que cet objet de travail répond à une finalité d'ordre sociétale et donnerait aux interprètes les outils nécessaires à une reconnaissance professionnelle pleine et entière.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bélanger, Danielle-Claude. (1995). Les spécificités de l'interprétation en langue des signes. Première partie : Analyse à partir du modèle d'efforts et de l'équilibre d'interprétation. *Le Lien. Bulletin de l'AQIFLV*, 9 (1), 11-16.
- Bélanger, Danielle-Claude. (1996). LIN 5580 : Interprétation de conférence. *Pour atteindre la cible : les trois volets d'une bonne préparation*. Recueil de textes, Université du Québec à Montréal.
- Bélanger, Danielle-Claude. (2000). *Un modèle multidimensionnel de la communication en présence d'un interprète*. Conférence présentée au congrès AVLIC'98. Au tournant du siècle : recherches et pratique en interprétation, Montréal.
- Blais, Mireille, & Martineau, Stéphane. (2007). L'analyse inductive générale : description générale d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18.
- Boucher, Andrée, & Ste-Marie, Louis-Georges (sous la direction de). (2013). *Pour un cursus d'études médicales axé sur les compétences : cadre de formation*. Montréal: Centre de pédagogie appliquée aux sciences de la santé.
- Boudreault, Henri. (2009). *Le savoir-être professionnel. Réflexions pour un scénario pédagogique*. Repéré le 6 juillet 2017 à <https://didapro.me/videos/savoir-etre-professionnel-partie-i/>.
- Boudreault, Patrick. (2005). Deaf interpreters. Dans Terry Janzen (Ed.), *Topics in Signed Language Interpreting, Theory and practice*. (pp. 323-355), Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Bourdoncle, Raymond, & Lessard, Claude. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie* (142), 131-181.
- Brousseau, Guy. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage Éditions.
- Brousseau, Martine. (2014). L'approche-programme par compétences en ergothérapie à l'UQTR. Repéré le 22 août 2014 à [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa\\_no\\_site=47&owa\\_no\\_fiche=283](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=47&owa_no_fiche=283).
- Butlen, Max & Dolz, Joaquim. (2015). La logique des compétences : regards critiques. *Le français aujourd'hui*, 191,(4), 3-14. Repéré le 27 août 2017 à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-4-page-3.htm>

Cégep du Vieux Montréal. (2017). Communication et surdité RCT.02. Programme de formation menant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales. Montréal. Repéré le 20 août 2017 à [http://www.cvm.qc.ca/formationcontinue/admission/AEC/Documents/2016-2017/monographie\\_comm\\_etudes\\_sourdes.pdf](http://www.cvm.qc.ca/formationcontinue/admission/AEC/Documents/2016-2017/monographie_comm_etudes_sourdes.pdf)

Chevallard, Yves. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage Éditions.

Conseil supérieur de l'éducation. (1993). *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation : Le défi d'une réussite de qualité*. Ministère de l'Éducation du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Sainte-Foy.

Côté, Marie-Paule. (1997). *Modèle d'enseignement axé sur l'intégration harmonieuse des compétences de la personne, orienté vers un profil de sortie*. (Thèse de doctorat), Université de Montréal, Montréal.

Courtin, Cyrill-Benoit. (2001). Langue des signes : théories de l'esprit et socialisation de l'enfant sourd profond de naissance. *Les Cahiers de l'Actif*, 298-301.

D'Hainaut, Louis. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation : Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles: Éditions Labor.

Daigle, Daniel. (1998). Méthodes et philosophies d'enseignement. Dans Dubuisson, Colette & Daigle, Daniel (dir.) *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives* (pp. 27-43). Montréal: Éditions logiques.

Demeuse, Marc ; Strauven, Christiane & Roegiers, Xavier. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage*. Bruxelles: De Boeck.

Droit, Roger-Pol. (2009). *L'éthique expliquée à tout le monde*. Paris : Éditions du Seuil.

Dubuisson, Colette, & Nadeau, Marie. (1993). *Études sur la langue des signes québécoise*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Duchesne, Sophie, & Haegel, Florence. (2009). *L'entretien collectif*. Paris: Armand Colin.

Ettayebi, Moussadak, & Medzo, Fidèle. (2004). Le curriculum de la formation générale de base des adultes : un projet novateur. Dans Mercier, Alain ; Ettayebi, Moussadak, & Medzo, Fidèle (dir.). *Le curriculum de la formation générale des adultes : Défis et perspective d'une réforme* (pp. 45-73). Montréal: Association francophone pour le savoir - Acfas.

Fournier, Christiane. (1997). L'interprétation pour sourds au pénal en France. *META*, 42 (3), 533-545.

- Gendron, Nicole. (2014). *Étude de la profession d'interprète visuel au Québec*. Direction de l'adaptation scolaire, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- Giger, Itziar Plazaola, & Stroumza, Kim. (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Glatthorn, Allan A., Boschee, Floyd, & Whitehead, Bruce. (2009). *Curriculum Leadership : Strategies for Development and Implementation*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Hameline, Daniel. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris: ESF Éditeur.
- Humphrey, Janice H., & Alcorn, Bob J. (2001). *So you want to be an interpreter? An introduction to sign language interpreting*. Amarillo, Texas: H & H Publishers.
- Institut Raymond-Dewar. (2015a). Inscription au cours de signes. Repéré le 21 avril, 2015 à <http://raymond-dewar.qc.ca/langue-des-signes/inscription-cours-lsq-langue-des-signes-quebecoise/?s=74>
- Institut Raymond-Dewar. (2015b). Syllabus des cours de langue des signes québécoise LSQ 1 à 6. Repéré le 3 février, 2015 à [http://raymond-dewar.qc.ca/uploads/images/IRD/PDF/syllabus\\_lsq.pdf](http://raymond-dewar.qc.ca/uploads/images/IRD/PDF/syllabus_lsq.pdf)
- Jones, B. E. (2004). Competencies of K-12 Educational Interpreters: What we need versus what we have. Dans E. A. Winston (Ed.), *Educational Interpreting: How it Can Succeed?* (pp. 113-131). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Jonnaert, Philippe. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Bruxelles: Groupe DeBoeck.
- Jonnaert, Philippe, Ettayebi, Moussadak, & Defise, Rosette. (2009). *Curriculum et compétences: un cadre opérationnel*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jonnaert, Philippe, Masciotra, Domenico, Rioux, Martine, Boufrahi, Samira, & Barette, Johanne. (2005). *Cadre théorique : Curriculum de la formation générale de base*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Joshua, Samuel. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? Dans Raisky, Claude et Caillot, Michel (Eds) *Au-delà des didactiques, le didactique : Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 61-73). Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier S.A.
- Krathwohl, David. (1993). *Methods of Educational and Social Science Research : an Integrated Approach*. New York: Longman.
- Lachance, Nathalie. (2007). *Territoire, transmission et culture sourde*. Québec: Presses de l'Université Laval.

- L'Écuyer, René. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, Claude, & Bourdoncle, Raymond. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de pédagogie* 139 (1), 131-154.
- Madore, Nathalie. (1998). *La formation des interprètes en langue signée au Canada : Besoins des interprètes VS programmes de formation*. (Mémoire de maîtrise (M.A.)), Université du Québec à Hull, Hull.
- Marsh, Colin J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum*. New York: RoutledgeFarmer.
- Martinand, Jean-Louis. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport. (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec : Un aperçu*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques : Guide d'animation d'un atelier d'analyse de situation de travail*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Élaboration des programmes d'études techniques : Guide de conception et de production d'un programme*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1993). *Communication et surdité ou surdité et communication. Projet de formation*. Montréal.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, Recherche, Science et Technologie. (2010). *Sciences humaines : programme d'études préuniversitaires 300.A0*.
- Mission Consulting. (2012). *Étude de faisabilité du SRV – Rapport final*. Repéré le 28 juin 2017 à <http://www.crtc.gc.ca/part1/fra/2009/8678/8678-c12-200905557.htm>
- Morgan, David L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Morissette, Joelle. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*. (Ph.D.), Université Laval, Québec.
- Napier, J, McKee, R, & Goswell, D. (2006). *Sign Language Interpreting: Theory & practice in Australia & New Zealand*. Sydney: The Federation Press.
- Office des personnes handicapées du Québec. (2005). *État de la situation de la langue des signes québécoise : Rapport de recherche et pistes de solution proposées par l'office des personnes handicapées du Québec*. Drummondville.

- Office des personnes handicapées du Québec. (2010). *Rapport du comité sur la formation et l'évaluation des interprètes visuels : Synthèse des discussions et des travaux*. Drummondville.
- Office des personnes handicapées du Québec. (2012). *Rapport sur l'organisation et la gestion des services régionaux d'interprétation visuelle et tactile*. Drummondville.
- Office des personnes handicapées du Québec. (2014). *Obligations et responsabilités en matière de communication adaptée à l'égard des personnes ayant recours à des services d'interprétation visuelle et tactile*. Montréal.
- Office des personnes handicapées du Québec. (2015). *Qui sommes-nous ?* Repéré le 3 février 2015, à <https://http://www.ophq.gouv.qc.ca/loffice/qui-sommes-nous.html>
- Oliva, Peter F. (2009). *Developing the curriculum*. Boston: Pearson Education Inc.
- Ornstein, Allan C., & Hunkins, Francis. (1993). *Curriculum : Foundations, Principles and Theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Otis, Françoise & Ouellet, Lise. (1996). Le profil de sortie : étape préliminaire à l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme. *Pédagogie collégiale*, 10 (1), 9-13.
- Parisot, Anne-Marie, Turpin, Alain, & Villeneuve, Suzanne. (2013). *Observations sur la mise en oeuvre d'un SRV*. Montréal : Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd et Service d'interprétation visuelle et tactile.
- Parisot, Anne-Marie, & Villeneuve, Suzanne. (2013). *Les besoins et les services en interprétation visuelle : perceptions des utilisateurs, des interprètes et des employeurs*. Montréal: Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd.
- Parisot, Anne-Marie, Villeneuve, Suzanne, Daigle, Daniel, & Missud, Anne. (2008). *L'interprétation visuelle auprès d'une clientèle sourde : Portrait d'une profession et état de la situation sur les besoins de formation*. Montréal: Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd.
- Perrenoud, Philippe. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. Dans Bentolila, Alain (dir.) *Savoirs et savoir-faire* (pp. 73-88). Paris: Nathan. Repéré le 21 avril 2014 dans [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1995/1995\\_02.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_02.html)
- Perrenoud, Philippe. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (3), 487-514.
- Perrenoud, Philippe. (2000). *Compétences, langage et communication*. Conférence au Colloque Le développement des compétences en didactique des langues romanes, Louvain-la-Neuve. Repéré le 21 avril 2014 à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

- Perrenoud, Philippe. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Repéré le 21 avril 2014 dans [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html)
- Perrenoud, Philippe. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Pratt, David. (1994). *Curriculum planning*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Prégent, Richard, Bernard, Huguette, & Kozanitis, Anastassis. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal: Presses internationales Polytechnique.
- Reuter, Yves, Cohen-Azria, Cora, Daunay, Bertrand, Delcambre, Isabelle, & Lahanier-Reuter, Dominique. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, Xavier. (2010). *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: Groupe DeBoeck.
- Roy, Isabelle. (2009). Interpréter aux adultes pour un diplôme d'éducation professionnelle. *Entendre*, (191), 14-15.
- Samurçay, Renan, & Pastré, Pierre. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès Éditions.
- Seleskovitch, Danica. (1980). Pour une théorie de la traduction inspirée de sa pratique. *META*, 25 (4), 401-408.
- Service d'interprétation visuelle et tactile. (2014). *Rapport annuel d'activités 2013-2014*. Montréal.
- Stewart, David W., & Shamdasani, Prem N. (2015). *Focus Groups : Theory and Practice*. Thousand Oaks: SAGE publications.
- Tardif, Jacques. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de la formation*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Thomas, David R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tremblay, Gilles. (1995). Quelques jalons de réflexion sur le profil de sortie. *Pédagogie collégiale*, 8 (14), 5-7.
- Trudeau, Frédérick et Roy, Isabelle. (2016). *Évaluation de l'AEC en Communication et surdité, RCT.02*. Cégep du Vieux Montréal, 64 pages.
- Université du Québec à Montréal. (2015). Certificat en interprétation visuelle. Repéré le 3 février 2015 dans <http://www.etudier.uqam.ca/programme?code=4393>

- Van der Maren, Jean-Marie. (2004). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Vercaingne-Ménard, Astrid, Bélanger, Danielle-Claude, & Villeneuve, Suzanne. (2001). *Faire ses classes au primaire ou les défis de l'interprétation LSQ/FR à l'école*. Conférence présentée à Un maillon essentiel 3, Montréal.
- Verret, Michel. (1975). *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion.
- Villeneuve, Suzanne. (2004). Forces en présence dans une relation psychothérapeutique avec interprétation. *Un maillon essentiel - Une revue trimestrielle vouée à l'interprétation dans les secteurs des services sociaux, juridique et de la santé* 1 (21).
- Wiersma, William, & Jurs, Stephen G. (2005). *Research Methods in Education : An Introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wiles, Jon W., & Bondi, Joseph C. (2011). *Curriculum Development: A Guide to practice*. Boston: PearsonEducation Inc.
- Wittorski, Richard. (2005a). Introduction : Enjeux et débats autour de la professionnalisation. Dans Wittorski, Richard (dir.) *Formation, travail et professionnalisation* (pp. 7-20). Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, Richard. (2005b). Professionnalisation : dispositifs et effets ? Dans Wittorski, Richard (dir.) *Formation, travail et professionnalisation* (pp. 23-49). Paris: L'Harmattan.

## **ANNEXES**

**ANNEXE 1 : Le contenu du programme d'AEC en Communication et études sourdes du cégep du Vieux Montréal.**

| COURS (nombre d'heures)                                   | OBJECTIFS  |
|---|--|
| Introduction à la population sourde et malentendante (60) | Brosser le portrait de la population sourde et malentendante québécoise                          |
| Communauté sourde (45)                                    | S'impliquer dans le réseau communautaire et associatif de la communauté sourde                   |
| Initiation à la LSQ (60)                                  | Comprendre et exprimer des messages simples en LSQ   |
| Sourds oralistes, malentendants et communication (45)     | Communiquer adéquatement avec les personnes sourdes oralistes ou malentendantes                  |
| Culture sourde (45)                                       | Saisir la culture sourde et la façon dont elle se manifeste au Québec                            |
| Exploration de la LSQ (60)                                | Communiquer en LSQ de manière simple sur des sujets familiers                                    |
| Projet communautaire (45)                                 | Réaliser un projet collectif dans la communauté sourde   |
| Histoire des Sourds (45)                                  | Interpréter la réalité actuelle des personnes sourdes selon différentes perspectives historiques |
| Approfondissement de la LSQ (60)                          | Communiquer en LSQ avec une aisance raisonnable  |
| Intégration de la LSQ (60)                                | Communiquer en LSQ avec aisance  |
| Stage en milieu spécifique (60)                           | Intégrer un milieu spécifique relié à la communauté sourde                                       |
| Éthique et communication interculturelle (45)             | Agir comme un allié de la communauté sourde  |

**ANNEXE 2 : Les contenus des cours du programme de Certificat en interprétation visuelle de l'Université du Québec à Montréal**

| COURS   | DESCRIPTEUR   |
|---|---|
| Introduction à l'analyse linguistique (LIN 1601)              | L'objectif de ce cours est d'initier l'étudiant à l'analyse scientifique du langage. L'étudiant sera amené à observer des phénomènes linguistiques représentés dans les langues du monde et à en fournir une description scientifique. Les notions couvertes incluent une initiation : à la diversité des phénomènes linguistiques dans les langues du monde, à des notions de phonétique, à la variété des systèmes phonologiques dans les langues du monde, à quelques phénomènes phonologiques courants, aux grandes familles linguistiques sur le plan de la morphologie (lg. agglutinantes, polysynthétiques, etc.), aux différences entre morphologie flexionnelle et dérivationnelle, à quelques problèmes d'analyse morphologique, aux principaux ordres de mots dans les langues du monde, à quelques phénomènes syntaxiques courants (p. ex. relatives, passives, interrogatives), à la représentation arborescente, aux langues signées vs langues orales. |
| Description de la langue des signes québécoise I (LIN 2480)   | L'objectif du cours est de montrer la spécificité de la langue des signes québécoise (LSQ) en tant que langue signée. L'adéquation aux universaux du langage. L'importance du comportement non manuel, de l'utilisation de l'espace et de plusieurs articulateurs simultanés. La situation sociolinguistique de la LSQ ; les liens de la LSQ avec d'autres langues signées et en particulier les influences de la langue des signes française et la langue des signes utilisée en Amérique du Nord anglophone ( <i>American Sign Language</i> ). Les questions d'emprunt de la LSQ au français ; problèmes d'épellation, d'oralisation et d'initialisation. Interrelations de la LSQ et de la culture sourde.   |
| Description de la langue des signes québécoise II (LIN 3480)  | L'objectif du cours est de permettre à l'étudiant de mieux connaître la LSQ sous le biais d'une description linguistique sommaire. Les processus de formation des signes de la LSQ et leurs contraintes phonologiques. Les marqueurs de temps, de nombre, de négation, les classes de verbes, etc. Les règles d'ordonnement des signes, les différents types de phrases et les différentes structures (par exemple les interrogatives), l'étude de la référence.  |
| Description de la langue des signes québécoise III (LIN 4580) | Présenter une description détaillée du comportement non manuel en LSQ, en analyser les différents types de formation et établir les correspondances avec des procédés grammaticaux propres au français. Déterminer la place du comportement non manuel dans les langues signées. Description du comportement non manuel en LSQ en fonction des différents articulateurs : tronc, épaules, tête, sourcils, yeux, nez, bouche, langue, direction du regard, etc. Portée des comportements non manuels : régulateurs, modificateurs, modulateurs, associés et impliqués. Fonctions des comportements   |

|  |   |
|--|---|
|  | non manuels: lexicale, morphologique, syntaxique, discursive, performative.   |
| Interprétation visuelle : rôle et problèmes spécifiques (LIN 1185)   | Histoire de l'interprétation en général et de l'interprétation visuelle en particulier. Écoles de pensée. Code de déontologie de la profession et spécificités en regard des différents milieux d'intervention. Préparation particulière au travail de l'interprète: notion d'étymologie, terminologie spécialisée et outils nécessaires à l'enrichissement du vocabulaire.   |
| Interprétation visuelle : modèles, processus et pratiques (LIN 1186) | Ce cours vise à faire connaître aux étudiants les modèles théoriques qui ont cours en interprétation (approches cognitive, psychosociale et interactionnelle) et à leur donner les outils nécessaires à l'actualisation de ces modèles dans divers milieux d'intervention, soit le milieu scolaire et le milieu social (thérapeutique et judiciaire). Il vise aussi à faire découvrir aux étudiants les processus mentaux et communicationnels en cause en situation d'interprétation afin de leur permettre d'appivoiser ces processus dans leur pratique. |
| Atelier pratique d'interprétation gestuelle I (LIN 1580)             | Acquisition des habiletés fondamentales de l'interprétation gestuelle en utilisant les techniques du shadowing, du paraphrasage et de l'interprétation consécutive. Ces apprentissages se pratiquent en français et en langue des signes québécoise. Gestion du stress à être et à s'exprimer devant un public. Observation d'interprètes en fonction.  |
| Atelier pratique d'interprétation gestuelle II (LIN 3580)            | Ce cours porte essentiellement sur la pratique de l'interprétation simultanée dans des contextes de dyades et de groupes ou les participants sont en interaction (rencontres, réunions, assemblées). Il vise le développement des habiletés reliées à la construction du sens dans la langue cible, à la déverbalisation et à la restructuration dans la langue source, ainsi qu'aux stratégies de reprises en situation de production.   |
| Atelier pratique d'interprétation gestuelle III (LIN 5580)           | Perfectionnement de l'interprétation simultanée de la langue des signes québécoise vers le français. Développer des habiletés de compréhension et de verbalisation d'une langue signée vers une autre langue parlée et linéaire. Interaction avec des membres de la communauté des sourds.  |
| Stage en interprétation visuelle (LIM 3810)                          | Ce stage a pour but de fournir à l'étudiant l'occasion d'articuler sa formation universitaire avec une expérience concrète en milieu professionnel reconnu en interprétation gestuelle et de développer un esprit critique par rapport à ses performances d'interprète. Mise en commun des expériences individuelles à l'intérieur d'ateliers de synthèse.  |

## ANNEXE 3 : Exemples de profils de sortie



# PROFIL DE SORTIE

## PROGRAMME D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

### Cégep du Vieux Montréal

351.AO

Mars 99 Corrections suite à la rencontre du comité d'élaboration de programme et du département de TES

#### Introduction

La personne diplômée du programme de Techniques d'éducation spécialisée intervient dans les domaines de la prévention, de l'éducation, de l'adaptation et de la réadaptation, dans une optique d'intégration sociale et d'épanouissement optimal de la personne. Son travail s'effectue auprès des personnes vivant ou susceptibles de vivre des difficultés d'adaptation reliées à des désordres affectifs, physiques, intellectuels et sociaux.

La personne diplômée se retrouve dans un contexte de travail diversifié. Elle est appelée à travailler seule, en équipe, en équipe multidisciplinaire et elle est en interaction avec différents partenaires. Elle se doit de résoudre des situations complexes de la vie quotidienne tout en utilisant les moyens d'intervention appropriés. Elle se centre sur les besoins de la personne.

Pratiquant dans un contexte d'intervention où la relation partagée avec la clientèle prédomine, la personne diplômée est une intervenante significative auprès de la personne en difficulté, de son milieu naturel et de son réseau social, dans une perspective systémique.

Les secteurs d'emploi privilégiés de la personne diplômée se retrouvent dans le réseau de la santé et des services sociaux, des commissions scolaires et dans le secteur communautaire.

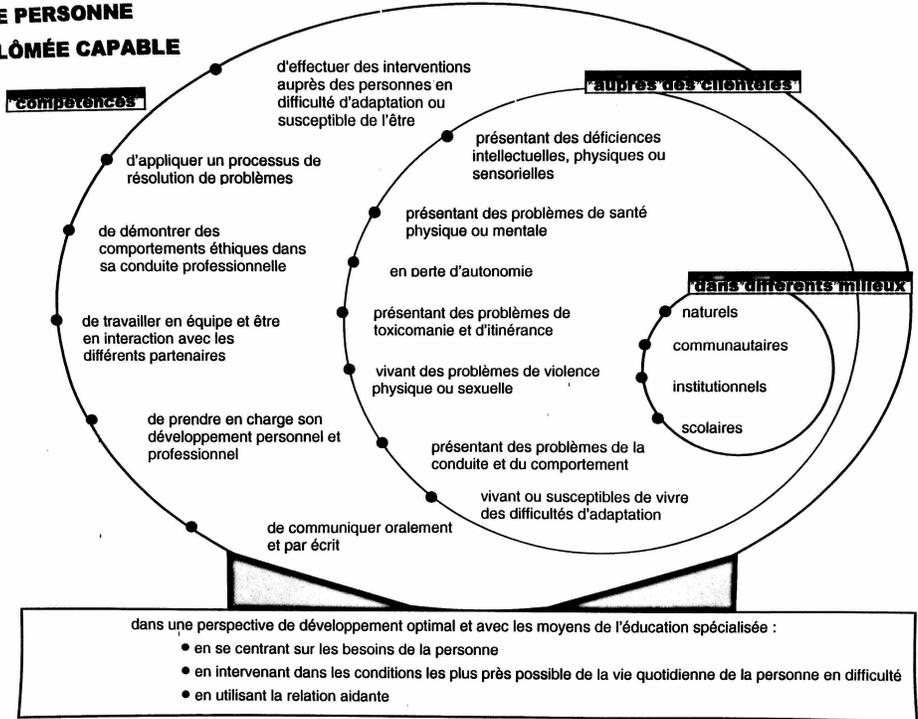
Globalement, la personne diplômée est une personne ouverte, équilibrée, possédant des valeurs solides, apte à communiquer, capable de remise en question et d'ajustements dans un monde en changement. Elle a un esprit critique, une rigueur et une curiosité intellectuelle, qui témoignent d'une formation collégiale.

Mars 99 Corrections suite à la rencontre du comité d'élaboration de programme et du département de TES

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Élaboration du profil de la personne diplômée:</b></p> <p>Le profil de la personne diplômée du programme Techniques d'éducation spécialisée a été élaboré en tenant compte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• des intentions éducatives de la formation générale;</li> <li>• des buts généraux de la formation technique;</li> <li>• du portrait de secteur de formation en éducation spécialisée; (étude préliminaire) réalisée en août 1996;</li> <li>• de l'analyse des situations de travail pour les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée, réalisée en septembre 1997;</li> <li>• du projet de formation et du cahier de validation pour Techniques d'éducation spécialisée, fait en octobre 1997;</li> <li>• du projet éducatif du cégep du Vieux Montréal.</li> </ul> <p>Ce profil est un cadre de référence pour les enseignants, les élèves et les divers intervenants à l'intérieur du programme. Il fournit l'information de base aux milieux professionnels qui s'intéressent à l'évolution et au développement de la formation.</p> | <p><b>Quelques tendances des secteurs d'emploi:</b></p> <p>La société québécoise est une société multiculturelle. Les secteurs d'emploi sont en changement. Les clientèles demeurent mais les milieux vivent des ajustements importants face aux types et aux lieux d'intervention. Il semble se dégager un accroissement des offres d'emploi pour les diplômé(e)s du programme de Techniques d'éducation spécialisée, auprès des personnes âgées, des clientèles en santé mentale et auprès des jeunes ayant des problèmes d'apprentissage et de comportement.</p> <p>Dans le <b>réseau de la santé et des services sociaux</b>, le contexte de travail est caractérisé par:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un accroissement et une diversification des tâches qui misent sur une polyvalence accrue et des qualifications solides;</li> <li>• un ajustement aux milieux ouverts, semi-ouverts et au travail dans le milieu d'origine;</li> <li>• une polyvalence et une capacité à travailler en équipe multidisciplinaire.</li> </ul> <p>Dans le <b>secteur communautaire</b>, les milieux reconnaissent les compétences spécifiques de la personne diplômée du programme en Techniques d'éducation spécialisée, mais les conditions financières pour l'embauche ne permettent pas l'engagement, en tenant compte du titre d'emploi.</p> <p>Dans le <b>réseau des commissions scolaires</b>, le contexte d'emploi est caractérisé par un maintien sinon un accroissement des embauches, dû à:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• une augmentation généralisée du nombre de jeunes avec des troubles de comportement et d'apprentissage;</li> <li>• une volonté générale de maintenir les élèves en adaptation scolaire, dans le milieu le plus naturel possible.</li> </ul> <p>Dans ce contexte, la polyvalence, la connaissance approfondie de la clientèle et l'habileté au travail multidisciplinaire sont essentielles.</p> <p>Dans le <b>secteur privé</b>, nous avons peu de données car le contexte d'emploi est peu connu actuellement.</p> |
|--|--|

Mars 99 Corrections suite à la rencontre du comité d'élaboration de programme et du département de TES

**UNE PERSONNE  
DIPLOMÉE CAPABLE**



Mars 99 Corrections suite à la rencontre du comité d'élaboration de programme et du département de TES

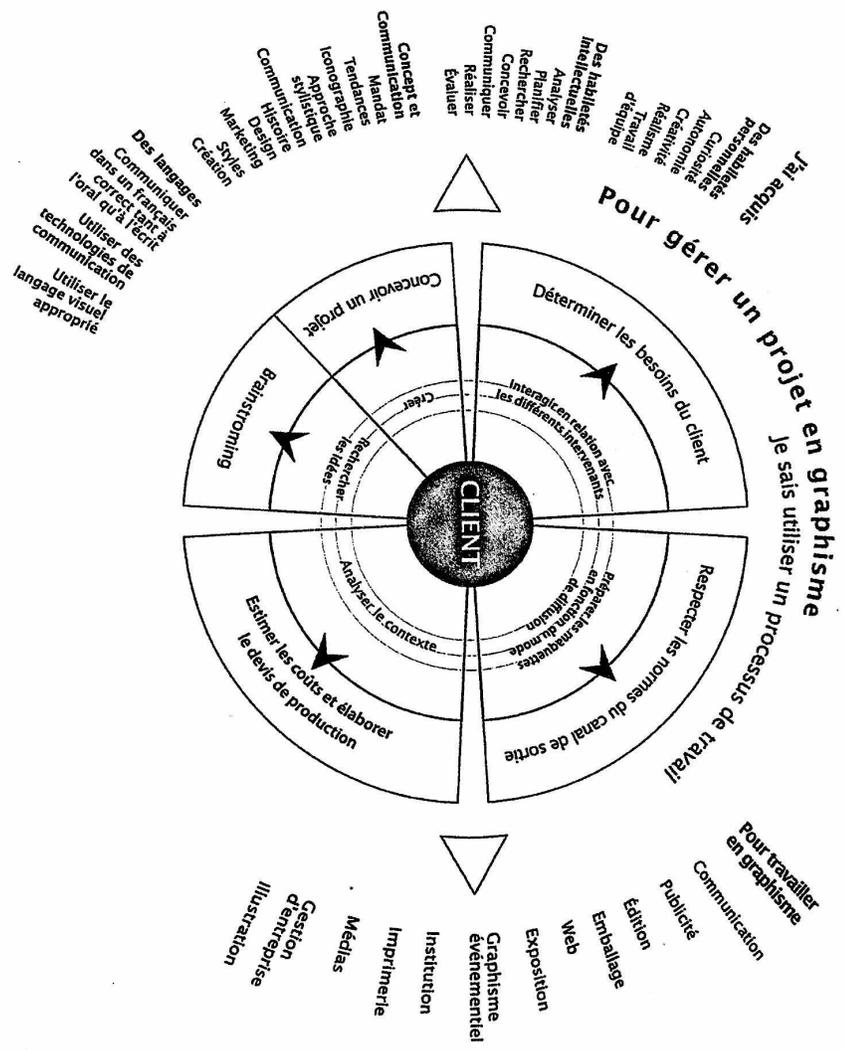
**PROFIL DE SORTIE PROGRAMME EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE**

| Compétences   | Habiletés intellectuelles  | Attitudes   | Connaissances  | Techniques méthodologiques   |
|---|--|---|--|--|
| 1. Effectuer des interventions auprès des personnes en difficulté d'adaptation ou susceptible de l'être | <ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluation</li> <li>Application</li> <li>Jugement</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ouverture à la différence</li> <li>Initiative</li> <li>Autonomie</li> <li>Écoute</li> <li>Empathie</li> <li>Congruence</li> <li>Authenticité</li> <li>Engagement</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Notions de prévention et de réadaptation</li> <li>Notions d'intégration et de réinsertion sociale</li> <li>Notions sur le développement de la personne</li> <li>Problématiques d'adaptation psychosociale</li> <li>Services et ressources disponibles</li> <li>Approches et milieux d'intervention</li> <li>Notions de différenciation et de changements sociaux</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Techniques relatives à la relation d'aide</li> <li>Techniques d'intervention</li> <li>Techniques d'entrevue</li> <li>Processus d'intervention</li> <li>Processus d'intégration et de réinsertion sociale</li> </ul> |
| 2. Appliquer un processus de résolution de problèmes  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Sens de l'observation</li> <li>Analyse</li> <li>Synthèse</li> <li>Créativité</li> <li>Jugement</li> <li>Évaluation</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Objectivité</li> <li>Rigueur</li> <li>Curiosité</li> <li>Autonomie</li> <li>Initiative</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Étapes du processus de résolution de problèmes</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Techniques de résolution de problèmes</li> <li>Outils d'observation</li> <li>Outils d'intervention</li> <li>Outils d'évaluation</li> <li>Plan d'intervention</li> </ul>   |
| 3. Démontrer des comportements éthiques dans sa conduite professionnelle                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Analyse</li> <li>Jugement</li> <li>Évaluation</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Intégrité</li> <li>Respect</li> <li>Congruence</li> <li>Disponibilité et diligence</li> <li>Indépendance et désintéressement</li> <li>Responsabilité</li> <li>Confidentialité</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Chartes des droits et lois reliées au domaine</li> <li>Concepts d'éthique et de morale liés au domaine</li> <li>Code d'éthique d'établissement</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Application et interprétation des chartes et des lois</li> </ul>  |

Mars 99 Corrections suite à la rencontre du comité d'élaboration de programme et du département de TES

| Compétences  | Habiletés intellectuelles   | Attitudes  | Connaissances  | Techniques méthodologiques   |
|--|---|--|--|--|
| 4. Travailler en équipe et être en interaction avec les différents partenaires | <ul style="list-style-type: none"> <li>Argumentation</li> <li>Négociation</li> <li>Jugement</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ouverture d'esprit</li> <li>Écoute</li> <li>Compréhension</li> <li>Tolérance</li> <li>Confiance en soi et en l'autre</li> <li>Respect</li> <li>Initiative</li> <li>Leadership</li> <li>Coopération</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Notions de partenariat</li> <li>Notions sur le fonctionnement d'un équipe de travail et multidisciplinaire</li> <li>Structure formelle et informelle des organisations</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Techniques d'animation d'un groupe et du travail en équipe</li> <li>Stratégies de résolution de conflits</li> </ul> |
| 5. Prendre en charge son développement personnel et professionnel              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Analyse</li> <li>Synthèse</li> <li>Évaluation</li> <li>Métacognition</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Autonomie</li> <li>Rigueur</li> <li>Auto-évaluation</li> <li>Sens des responsabilités</li> <li>Initiative</li> <li>Engagement</li> <li>Curiosité</li> <li>Esprit critique</li> <li>Sens civique</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Enjeux sociaux, politiques et organisationnels</li> <li>Connaissance de soi de ses capacités et de son fonctionnement</li> <li>Notions de santé mentale et physique</li> <li>Culture générale</li> <li>Services et ressources professionnels</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Techniques d'analyse et d'évaluation de la personne</li> <li>Techniques de gestion de stress</li> </ul>             |
| 6. Communiquer oralement et par écrit  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Expression verbale et écrite correcte, précise et adaptée aux destinataires</li> <li>Utilisation de la langue seconde en fonction des besoins</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Écoute</li> <li>Empathie</li> <li>Objectivité</li> <li>Centration sur soi et sur les autres</li> <li>Clarté</li> <li>Précision</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Processus de communication</li> <li>Terminologie propre au domaine</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Techniques de communication</li> <li>Techniques de rédaction de rapports</li> </ul>                                 |

Mars 99 Corrections suite à la rencontre du comité d'élaboration de programme et du département de TES



## ANNEXE 4 : Contenus des programmes préparatoires aux études en interprétation au Canada

*ASL and Deaf Studies du Vancouver Community College (40 crédits)*

| Catégorie                             | Titre des cours (crédits)   | Proportion  |
|---------------------------------------|---|-------------|
| Général                               | Public Speaking and English Grammar (2)   | 2/40 (5%)   |
| Cours de LS                           | ASL I (6,5)<br>ASL Lab I (3,5)<br>ASL II (5)<br>ASL Lab II (2,5)<br>ASL III (5)<br>ASL Lab III (2,5)  | 25/40 (63%) |
| Communication et<br>interculturalisme | Becoming an Ally 1 (2)<br>Becoming an Ally 2 (1,5)<br>Becoming an Ally 3 (1,5)  | 5/40 (12%)  |
| Histoire et culture                   | Deaf Culture and Community 1 (2)<br>Deaf Culture and Community 2 (1,5)<br>Deaf Culture and Community 3 (1,5)<br>Deaf Literature (1,5)<br>ASL Literature (1,5) | 8/40 (20%)  |

*American Sign Language and Deaf Culture Studies de Lakeland College (30 crédits)*

| Catégorie                             | Titre des cours (crédits)  | Proportion  |
|---------------------------------------|--|-------------|
| Général                               | Communication Skills (3)   | 3/30 (10%)  |
| Cours de LS                           | American Sign Language Level I Part A (3)<br>American Sign Language Level I Part B (3)<br>American Sign Language Level II Part A (3)<br>American Sign Language Level II Part B (3)<br>American Sign Language Level III Part A (3)<br>American Sign Language Level III Part B (3) | 18/30 (60%) |
| Communication et<br>interculturalisme | Community Relations (3)  | 3/30 (10%)  |
| Histoire et culture                   | Deaf Culture and Community I (3)<br>Deaf Culture and Community II (3)  | 6/30 (20%)  |

*Deaf Studies, du Red River College (39 crédits)*

| Catégorie                          | Titre des cours (crédits)   | Proportion  |
|------------------------------------|---|-------------|
| Général                            |   |             |
| Cours de LS                        | American Sign Language I (8)<br>American Sign Language II (8)<br>American Sign Language III (8)<br>ASL Fingerspelling & Numbering (3) | 27/39 (69%) |
| Communication et interculturelisme | Cross-Cultural Interaction (3)  | 3/39 (8%)   |
| Histoire et culture                | Deaf Culture (3)<br>Deaf History (3)<br>ASL Literature (3)  | 9/39 (23%)  |

*American Sign Language and Deaf Studies Program, de George Brown College (37 crédits)*

| Catégorie                          | Titre des cours (3 crédits pour chaque cours)                    | Proportion  |
|------------------------------------|--|-------------|
| Général                            | College English (3)<br>General Education Elective (3)            | 6/37 (16%)  |
| Cours de LS                        | ASL I (11)<br>ASL II (11)  | 22/37 (60%) |
| Communication et interculturelisme | English Foundations for ASL Students (3)<br>Becoming an Ally (3) | 6/37 (16%)  |
| Histoire et culture                | Introduction to the Deaf Community (3)                           | 3/37 (8%)   |

Communication et études sourdes du cégep du Vieux Montréal (23 unités et 2/3, 570 heures).  
Noté en heures de cours par semaine sur le total d'heures de cours par semaine des deux sessions (42 heures)

| Catégorie                          | Titre des cours (heures par semaine)   | Proportion  |
|------------------------------------|--|-------------|
| Général                            |  |             |
| Cours de LS                        | Initiation à la LSQ (4)<br>Exploration de la LSQ (4)<br>Approfondissement de la LSQ (4)<br>Intégration de la LSQ (4)   | 16/42 (38%) |
| Communication et interculturelisme | Sourds oralistes, malentendants et communication (3)<br>Projet communautaire (3)<br>Éthique et communication interculturelle (3)<br>Stage en milieu spécifique (4) | 13/42 (31%) |

|                     |  |             |
|---------------------|--|-------------|
| Histoire et culture | Introduction à la population sourde et malentendante (4)<br>Communauté sourde (3)<br>Histoire des Sourds (3)<br>Culture sourde (3) | 13/42 (31%) |
|---------------------|--|-------------|

*Deaf Studies* au NSCC (Hypothèse d'un total de 48 crédits, soit 3 crédits par cours puisque l'information n'est pas disponible sur le site web du programme)

| Catégorie                          | Titre des cours (3 crédits pour chaque cours)   | Proportion  |
|------------------------------------|---|-------------|
| Général                            | Introduction to WHMIS<br>Introduction to NS OH&S Act  | 6/48 (12%)  |
| Cours de LS                        | American Sign Language III<br>American Sign Language IV<br>American Sign Language V<br>Skills Lab I<br>Skills Lab II<br>Introduction to Linguistics of ASL I<br>Introduction to Linguistics of ASL II | 21/48 (44%) |
| Communication et interculturalisme | Communication & Portfolio for Deaf Studies I<br>Communication & Portfolio for Deaf Studies II<br>Becoming an Ally   | 9/48 (19%)  |
| Histoire et culture                | Culture Inside Out<br>Deaf Culture and Community<br>Deaf Community & Events<br>ASL Literature & Deaf Arts   | 12/48 (25%) |

## ANNEXE 5 : Les préalables aux programmes en interprétation en langue des signes

|  |   |
|--|---|
| <p>Colombie-Britannique<br/>(<i>Douglas College</i>)</p> | <p>Exigences générales pour être admis au niveau collégial</p> <p>Faire la démonstration de sa compétence de communication en ASL lors d'une fin de semaine d'activités pour l'évaluation et la sélection des candidats.</p> <p>Démontrer une compréhension de la communauté sourde et de sa culture, de la communauté entendante et du champ de l'interprétation en langues des signes par la réussite du programme en Études sourdes du <i>Vancouver Community College</i> (ou un programme équivalent). Il est possible d'exiger à ceux qui font une demande d'admission sans avoir réussi préalablement un programme en Études sourdes de passer un examen particulier.</p> |
| <p>Alberta<br/>(<i>Lakeland College</i>)</p>             | <p>Diplôme d'Études secondaires avec une note de 70% en Anglais 30-1 ou 80% en Anglais 30-2»</p> <p>Compétences avancées en ASL</p> <p>Une compréhension de la communauté sourde et du domaine de l'interprétation en langues des signes</p> <p>Il est noté que la meilleure façon de posséder ces préalables est de suivre le programme de certificat en ASL et Études sourdes ou un équivalent</p> <p>Un processus de sélection sera déterminé pour évaluer l'admissibilité au programme. Il peut contenir des entrevues personnelles, des cours de «transition» et autres évaluations</p>  |

|   |   |
|---|---|
| <p>Manitoba<br/>(<i>Red River College</i><br/>et <i>University of Manitoba</i>)</p> | <p>Critères d'admission généraux du <i>Red River College</i> et de <i>l'University of Manitoba</i></p> <p>Réussite du programme en Études sourdes du <i>Red River College</i> avec une moyenne de B en ASL I et II et une note d'au moins B en ASL III et un minimum de C+ au LING 1200 (Introduction to linguistics). Pour un étudiant qui a réussi un autre programme en Études sourdes que celui du <i>Red River College</i>, rencontrer la coordination du programme pour les équivalences.</p> <p>Fournir une lettre expliquant les motivations de poursuivre ses études en interprétation</p> <p>Participer à une évaluation diagnostique de ses compétences en anglais</p> <p>Préparer un portfolio (plus de détails à la session d'admission)</p> <p>Passer une entrevue avec le coordonnateur du programme</p>   |
| <p>Ontario<br/>(<i>George Brown College</i>)</p>                                    | <p>Critères d'admission généraux du <i>George Brown College</i><br/>Anglais 12<sup>e</sup> année avec 65% ou plus<br/>Maths 11<sup>e</sup> ou 12<sup>e</sup> année ou Sciences 11 ou 12<sup>e</sup> année<br/>Quelques critères académiques supplémentaires pour les étudiants de 19 ans ou plus sans diplôme d'études secondaires ontarien</p> <p>Compétence en ASL équivalente à 200 heures de cours et de pratique. La meilleure façon d'y parvenir est par le biais du programme en ASL et Études sourdes, dispensé au <i>George Brown College</i></p> <p>Être présent à la session d'information</p> <p>Passer une entrevue où le candidat doit démontrer un niveau avancé en compréhension et en expression ASL, une compréhension de la communauté sourde ainsi que du domaine de l'interprétation en langue des signes</p> <p>Présenter une lettre de référence d'un Sourd qui atteste de la compétence en ASL du candidat, de son implication dans la communauté sourde ainsi que la raison pour laquelle elle supporte l'admission de cet étudiant au programme</p> |

|  |   |
|--|---|
| <p>Québec (Université du Québec à Montréal)</p>        | <p>Critères d'admission généraux de l'UQAM</p> <p>Connaissance satisfaisante du français écrit et parlé</p> <p>Connaissance de la LSQ équivalente au cours LSQ-Communication (LSQ 4880), qui peut être acquise par des cours à l'Institut Raymond-Dewar ou en complétant l'AEC en Communication et surdité du cégep du Vieux Montréal</p> <p>Sélection des candidats par une série de 5 tests :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• production d'une courte histoire en LSQ à la suite de l'observation d'une bande dessinée</li> <li>• répondre à un questionnaire suite au visionnement d'une narration LSQ sur vidéo</li> <li>• production d'un discours en français oral à partir d'un thème imposé</li> <li>• répondre à un questionnaire de compréhension suite à l'écoute d'extraits audio en français</li> <li>• répondre en français écrit à trois questions à développement</li> </ul> |
| <p>Nouvelle-Écosse (Nova Scotia Community College)</p> | <p>Posséder un diplôme d'études secondaire ou un équivalent</p> <p>Réussite du certificat en études sourdes ou un équivalent</p> <p>Passer une entrevue afin d'évaluer les compétences en anglais et en ASL et la connaissance de la culture sourde.</p> <p>Faire un exercice de traduction simple de quelques phrases de l'ASL vers l'anglais et de l'anglais vers l'ASL.</p> <p>L'étudiant doit, pour l'entrevue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Préparer une lettre de motivation de 500 mots</li> <li>• Présenter son curriculum vitae</li> <li>• Présenter deux lettres de références, préparées par des membres de la communauté sourde, des interprètes expérimentés ou un enseignant.</li> </ul>   |

## ANNEXE 6 : Contenus des programmes en interprétation en langue des signes au Canada

Programme en «*Sign Language Interpretation*» du *Douglas College* (63 crédits)

| Catégorie                 | Titre des cours (crédits)   | Proportion    |
|---------------------------|---|---------------|
| Généraux                  | Introduction to Community (3)<br>Change and Development : Lifespan (3)<br>English Elective (3)  | 9/63 (14%)    |
| Pratique professionnelle  | Foundation of practice (1,5)<br>Self and Professional practice (1,5)<br>Introduction to Practice (1,5)<br>Professional and Business Practices (3)<br>Interpreting in Educational Settings (2) | 9,5/63 (15%)  |
| Analyse et traduction     | Discourse Analysis and Translation (3)  | 3/63 (5%)     |
| Communication en LS et LO | Pre-Interpreting ASL I (3,5)<br>Pre-Interpreting ASL II (3,5)<br>Pre-Interpreting ASL III (4,5)<br>Pre-Interpreting ASL IV (1,5)<br>Community-based Language and Culture in Action (1,5)      | 14,5/63 (23%) |
| Sciences humaines sourdes | Professional and Cultural Mediation (3)<br>Deafhood : Global Diversity in Deaf Culture (3)  | 6/63 (9,5%)   |
| Linguistique              |   |               |
| Ateliers pratiques        | Language and Culture in Action: Interpretation I (6)<br>Language and Culture in Action: Interpretation II (1,5)   | 7,5/63 (12%)  |
| Séminaires de stage       | Sign Language Interpretation - Practicum I (4,5)<br>Sign Language Interpretation - Practicum II (4,5)<br>Sign Language Interpretation - Practicum III (4,5)                                   | 13,5/63 (22%) |

Programme en «*Sign Language Interpretation*» de *Lakeland College* (60 crédits)

| Catégorie                 | Titre des cours (crédits)   | Proportion    |
|---------------------------|---|---------------|
| Généraux                  |   |               |
| Pratique professionnelle  | Professional Practices for Interpreters (4)<br>Demand-Control Schema in Interpreting (4)<br>Interpreting in Specialized Settings (4)<br>Interpersonal Communication (3) | 15/60 (25%)   |
| Analyse et traduction     | Language Use in Interpreting (4)<br>Discourse Analysis & Translation (4)  | 8/60 (13,5%)  |
| Communication en LS et LO | Advanced ASL (4)  | 4/60 (6,5%)   |
| Sciences humaines sourdes | Developing Relationships (3)<br>ASL Varieties and Topics (4)  | 7/60 (11,5%)  |
| Linguistique              |   | 0/60 (0%)     |
| Ateliers pratiques        | Interpretation I (4)<br>Interpretation II (4)<br>Interpretation III (4)<br>Directed Lab (4)   | 16/60 (26,5%) |
| Séminaires de stage       | Integration Seminar (4)<br>Internship (6)   | 10/60 (17%)   |

Programme en «*American Sign Language-English Interpretation*», partie du *Red River College*  
(54 crédits)

| Catégorie                 | Titre des cours (crédits)   | Proportion  |
|---------------------------|---|-------------|
| Généraux                  |   |             |
| Pratique professionnelle  | Ethics I (3)<br>Ethics II (3)<br>Interpretation Settings I (3)<br>Interpretation Settings II (3)      | 12/54 (22%) |
| Analyse et traduction     | Language Processing – English (3)<br>Language Processing – ASL (3)<br>Cross-Language Processing (3)   | 9/54 (17%)  |
| Communication en LS et LO | ASL 4 (3)<br>ASL 5 (3)<br>English Comprehension and Expression (3)                                    | 9/54 (17%)  |
| Sciences humaines sourdes |   |             |
| Linguistique              |   |             |
| Ateliers pratiques        | Interpretation Lab I (6)<br>Interpretation Lab II (3)<br>Problems in ASL & English Interpretation (3) | 12/54 (22%) |
| Séminaires de stage       | Practicum Seminar (3)<br>Practicum (9)  | 12/54 (22%) |

Programme en «ASL-English Interpretation», partie de l'University of Manitoba (57 crédits)

| Catégorie                 | Titre des cours (crédits)  | Proportion    |
|---------------------------|--|---------------|
| Généraux                  | Cultural Anthropology (3)<br>Science Elective (3)<br>Science Elective (3)<br>Math Elective (3)<br>English Elective (6)<br>General Elective Option A (3)<br>Linguistic Elective (3)<br>General Elective Option B-1 (3)<br>General Elective Option B-2 (3) | 30/57 (52,5%) |
| Pratique professionnelle  | Intro to Interpreting (3)  | 3/57 (5,5%)   |
| Analyse et traduction     |  |               |
| Communication en LS et LO |  |               |
| Sciences humaines sourdes | Topics in American Sign Language (3)   | 3/57 (5,5%)   |
| Linguistique              | Introduction to Linguistics (6)<br>Syntax (6)<br>Morphology (3)<br>Structure of ASL (6)  | 21/57 (36,5%) |
| Ateliers pratiques        |  |               |
| Séminaires de stage       |  |               |

Programme en «*Interpretation (American Sign Language-English)*» de *George Brown College*  
(120 crédits)

| Catégorie                 | Titre des cours (3 crédits pour chaque cours)   | Proportion     |
|---------------------------|---|----------------|
| Généraux                  | Liberal Studies Elective (3)<br>Liberal Studies Elective (3)  | 24/120 (20%)   |
| Pratique professionnelle  | Introduction to the Interpreting Profession (3)<br>Introduction to Research (3)<br>Values, Ethics and Professional Practice (3)<br>Interpreting Essentials (3)<br>Service Learning (3)<br>Interpreting Interaction : IPE (3)<br>Research in Interpreting Studies (3)<br>Interpreting and Technology (3) | 24/120 (20%)   |
| Analyse et traduction     | Cognitive Processing Skills (3)<br>Introduction to Translation and Discourse Analysis (3)<br>Translation & Discourse Analysis II (3)  | 9/120 (7,5%)   |
| Communication en LS et LO | English Communications for Interpreters (3)<br>American Sign Language I (3)<br>American Sign Language II (3)<br>American Sign Language III (3)<br>American Sign Language IV (3)<br>American Sign Language V (3)<br>American Sign Language VI (3)  | 21/120 (17,5%) |
| Sciences humaines sourdes | Deaf Studies (3)<br>Cross-Cultural Interactions (3)<br>Dynamics in the Deaf Community : Contrastive Analysis (3)  | 9/120 (7,5%)   |
| Linguistique              | Sociolinguistics for Interpreting (3)   | 3/120 (2,5%)   |

|                     |   |                |
|---------------------|---|----------------|
| Ateliers pratiques  | Interpreting I (3)<br>Interpreting II (3)<br>Interpreting Interaction: Community I (3)<br>Interpreting III (3)<br>Interpreting Interaction: Community II (3)<br>Interpreting IV (3)<br>Situating Learning : Interpreting Collaborations (3) | 21/120 (17,5%) |
| Séminaires de stage | Interpreting Practicum Seminar I (3)<br>Interpreting Practicum Seminar II (6)   | 9/120 (7,5%)   |

Certificat en interprétation visuelle de l'UQAM (30 crédits)

| Catégorie                 | Titre des cours (crédits)  | Proportion  |
|---------------------------|--|-------------|
| Général                   |  | 0 (0%)      |
| Pratique professionnelle  | Interprétation : Modèles, processus et pratique (3)<br>Interprétation, rôle et problèmes spécifiques (3)   | 6/30 (20%)  |
| Analyse et traduction     |  |             |
| Communication en LS et LO |  |             |
| Sciences humaines sourdes |  |             |
| Linguistique              | Introduction à l'analyse linguistique (3)<br>Description de la langue des signes québécoise I (3)<br>Description de la langue des signes québécoise II (3)<br>Description de la langue des signes québécoise III (3) | 12/30 (40%) |
| Ateliers pratiques        | Atelier pratique d'interprétation gestuelle I (3)<br>Atelier pratique d'interprétation gestuelle II (3)<br>Atelier pratique d'interprétation gestuelle III (3)   | 9/30 (30%)  |
| Séminaires de stage       | Stage en interprétation visuelle (3)   | 3/30 (10%)  |

*American Sign Language/English Interpretation au Nova Scotia Community College (Hypothèse de 66 crédits, soit 3 crédits par cours puisque l'information n'est pas disponible sur le site web du programme)*

| Catégorie                 | Titre des cours (3 crédits pour chaque cours)  | Proportion  |
|---------------------------|--|-------------|
| Généraux                  | Presentation Arts  | 3/66 (5%)   |
| Pratique professionnelle  | Intro to professional Practice<br>Professional Practice<br>Interpretation Practice and Analysis<br>Role and Ethics<br>Professional and Business Practices for Interpreters<br>Interpreting in Educational Settings | 18/66 (27%) |
| Analyse et traduction     | English to ASL Interpreting Skills<br>ASL to English Interpreting Skills<br>Discourse Analysis and Translation   | 9/66 (14%)  |
| Communication en LS       | Pre-Interpreting ASL I<br>Pre-Interpreting ASL II<br>ASL for Interpreters I<br>ASL for Interpreters II   | 12/66 (18%) |
| Sciences humaines sourdes | Language Variation in ASL  | 3/66 (5%)   |
| Linguistique              |  |             |
| Ateliers pratiques        | Skills Analysis I<br>Skills Analysis II<br>Interpretation I<br>Interpretation II   | 12/66 (18%) |
| Séminaires de stage       | Applied Interpreting I<br>Applied Interpreting II<br>Applied Interpreting III  | 9/66 (14%)  |

**ANNEXE 7 : Les «*Program Outcomes*» du programme en interprétation du  
Douglas College**

| <b>VERSION ORIGINALE</b>  | <b>TRADUCTION LIBRE</b>  |
|---|--|
| <b>INTERPRET MEANING</b>  | <b>INTERPRÉTER LE SENS D'UN MESSAGE</b>  |
| Apply a cognitive model of interpreting in which the interpreter actively constructs meaning based on cues provided by others   | Appliquer un modèle cognitif d'interprétation dans lequel l'interprète construit activement le sens en fonction de ce qui est exprimé  |
| Co-interpret effectively during teamed interpreting assignments   | Co-interpréter de manière efficace lors d'affectations en équipe   |
| Demonstrate versatility across the visual language spectrum to meet the needs of a variety of D/deaf, hard-of-hearing or Deaf-Blind consumers                               | Démontrer de la versatilité dans le continuum du langage visuel pour répondre aux besoins de la clientèle (S)sourde, malentendante et sourde-aveugle   |
| Analyze the effectiveness of interpreting performances by self and others   | Analyser l'efficacité de sa propre performance en interprétation et celle des autres   |
| Demonstrate knowledge of interpretation theories and their implications for the work of interpreters  | Démontrer sa connaissance des théories de l'interprétation et de leurs implications dans le travail des interprètes  |
| Identify the goals of the setting and of each speaker/signer  | Identifier les objectifs du contexte et de chaque locuteur (à voix ou signé)   |
| Focus on the source language message, screening out external distractions (e.g. auditory or visual noise) and internal distractions (e.g. fatigue or personal disagreement) | Se concentrer sur la source du message, en dépistant et faisant abstraction des distractions externes (visuelles ou auditives) et des distractions internes (fatigue ou désaccord personnel) |
| Analyze the source language message, considering contextual, cultural, linguistic and paralinguistic factors  | Analyser le message dans la langue source, en considérant les facteurs contextuels, culturels, linguistiques et paralinguistiques  |
| Identify content that is explicitly stated and/or implied as well as the intent and affective components  | Identifier le contenu explicite et implicite, ainsi que l'intention et ses composantes affectives  |
| Drop source language form and construct meaning   | Faire fi de la forme de la langue source en construisant le sens du message  |
| Create a target language message, applying contextual, cultural, linguistic and paralinguistic features of the target language  | Construire le message dans la langue cible, en appliquant les éléments contextuels, culturels, linguistiques et paralinguistiques  |

|  |  |
|--|--|
| Produce a target language message that conveys the constructed meaning and intent, maintaining the cohesiveness of the interpreted discourse | Produire le message dans la langue cible en fonction du sens construit et de l'intention, tout en maintenant la cohésion du discours interprété      |
| Monitor one's own interpretations and make corrections as needed   | Observer son travail et apporter les corrections nécessaires   |
| Use effective coordination strategies such as deciding when/how to interject   | Utiliser efficacement des stratégies de coordination efficaces comme décider quand et comment intervenir   |
| Make appropriate decisions regarding the use of consecutive and/or simultaneous interpreting   | Prendre des décisions appropriées quant à l'utilisation de l'interprétation consécutive ou simultanée  |
| <b>COMMUNICATE BILINGUALLY</b>   | <b>COMMUNIQUER DE MANIÈRE BILINGUE</b>   |
| Comprehend and fluently produce grammatically correct ASL on a wide variety of topics and across the range of linguistic registers           | Comprendre l'ASL et le produire de manière fluide et grammaticalement correcte dans une grande variété de sujets et de registres linguistiques       |
| Communicate comfortably in ASL with users of all ages  | Être à l'aise en communication ASL avec des locuteurs de tous âges   |
| Communicate effectively in ASL in one-on-one settings, small interactive groups and large audience settings                                  | Communiquer efficacement en ASL dans des contextes de un-à-un, en petits groupes et dans des contextes avec un large auditoire                       |
| Demonstrate versatility across the visual language spectrum to meet the needs of a variety of D/deaf, hard-of-hearing and Deaf-Blind people  | Démontrer de la versatilité dans le continuum du langage visuel pour répondre aux besoins de la clientèle (S)sourde, malentendante et sourde-aveugle |
| Comprehend and fluently produce grammatically correct English on a wide variety of topics and across the range of linguistic registers       | Comprendre l'anglais et le produire de manière fluide et grammaticalement correcte dans une grande variété de sujets et de registres linguistiques   |
| Communicate comfortably in spoken English with users of all ages   | Être à l'aise en communication en anglais avec des locuteurs de tous âges  |
| Communicate effectively in English in one-on-one settings, small interactive groups and large audience settings                              | Communiquer efficacement en anglais dans des contextes de un-à-un, en petits groupes et dans des contextes avec un large auditoire                   |
| Comprehend and produce written English at a college undergraduate level  | Comprendre l'anglais écrit et écrire en anglais selon un niveau d'études supérieures de premier cycle  |
| Make appropriate decisions about one's own language use when in a mixed group of language users  | Prendre des décisions appropriées sur le plan de la langue d'utilisation en présence de locuteurs qui utilisent des langues différentes              |
| <b>ACT BICULTURALLY</b>  | <b>AGIR DE MANIÈRE BICULTURELLE</b>  |

|  |  |
|--|--|
| Interact socially in the Deaf community, in a range of contexts and settings, using appropriate norms for social interaction and exhibiting cultural sensitivity             | Interagir socialement avec la communauté sourde, dans une variété de lieux et contextes, en utilisant les normes d'interactions sociales appropriées et en démontrant une sensibilité culturelle     |
| Demonstrate respect for the values, history, traditions and goals of the Deaf community  | Démontrer du respect concernant les valeurs, l'histoire, les traditions et les objectifs de la communauté sourde   |
| Interact with individuals who are Deaf-Blind in culturally appropriate ways  | Interagir de manière appropriée sur le plan culturel avec les sourds-aveugles  |
| Interact socially in the English-speaking community, in a range of contexts and settings, using appropriate norms for social interaction and exhibiting cultural sensitivity | Interagir socialement avec la communauté anglophone, dans une variété de lieux et contextes, en utilisant les normes d'interactions sociales appropriées et en démontrant une sensibilité culturelle |
| Make appropriate decisions about one's own social interactions when in a culturally mixed group of people  | Prendre des décisions appropriées dans ses interactions sociales en présence d'un groupe constitué de personnes culturellement différentes   |
| <b>ACT ETHICALLY</b>   | <b>AGIR DE MANIÈRE ÉTHIQUE</b>   |
| Apply the underlying values and principles of the AVLIC <i>Code of Ethics and Guidelines for Professional Conduct</i>  | Appliquer les principes à la base du code de déontologie de l'interprète   |
| Understand and respect Occupational Title Protection and its purpose   | Comprendre et respecter le titre professionnel réservé et son objectif   |
| Apply effective ethical decision-making processes consistent with theoretical models   | Appliquer un processus de prise de décision éthique cohérent avec les modèles théoriques   |
| Apply relevant laws, regulations and workplace policies to professional decisions  | Appliquer toute loi, règlement ou politique d'emploi pertinentes aux décisions professionnelles  |
| Think critically, act responsibly and be accountable when making professional decisions  | Développer son esprit critique et en agissant de manière responsable   |
| Actively honour diversity and respect the autonomy of others   | Respecter activement la diversité et l'autonomie des autres  |
| Act professionally in relationships with consumers, colleagues and others, maintaining appropriate boundaries  | Agir de manière professionnelle dans ses relations avec les clients, les collègues et les autres, en maintenant une distance appropriée  |
| Demonstrate conscientiousness in managing the power inherent in the role of an interpreter   | Démontrer une conscience quant à la gestion du pouvoir inhérent à la profession d'interprète   |
| Reflect regularly on one's own practice  | Réfléchir continuellement sur sa pratique  |

|   |   |
|---|---|
| Articulate a professional philosophy related to working as an interpreter                                 | Articuler une philosophie professionnelle en ce qui a trait au travail d'interprète                                       |
| Demonstrate a commitment to lifelong learning and development   | Démontrer un engagement à la formation continue et au développement   |
| <b>TAKE CARE OF SELF</b>  | <b>PRENDRE SOIN DE SOI</b>  |
| Use effective time management strategies  | Utiliser de manière efficace des stratégies de gestion du temps   |
| Strive for maintaining wellness and balance in one's own physical, mental, emotional and spiritual health | S'efforcer de maintenir son bien-être et un équilibre sur les plans physique, mental, émotionnel et spirituel             |
| Be aware of and respectful of one's limitations and needs   | Être conscient et respecter ses limites et ses besoins  |
| Establish effective personal and professional support networks  | Établir un réseau de soutien personnel et professionnel efficace  |
| Recognize stress and implement effective strategies to manage it  | Reconnaître le stress et appliquer des stratégies de gestion du stress  |
| <b>USE APPROPRIATE BUSINESS SKILLS</b>  | <b>UTILISER DES COMPORTEMENTS D'AFFAIRES APPROPRIÉS</b>   |
| Demonstrate respectful, effective and timely interpersonal communication                                  | Démontrer une communication interpersonnelle respectueuse, efficace et opportune  |
| Be well prepared, reliable and on time  | Être bien préparé, fiable et ponctuel   |
| Prepare for interpreting assignments  | Se préparer pour des affectations en interprétation   |
| Present with professional demeanor and attire appropriate for the setting                                 | Se présenter avec un comportement et une tenue appropriée au contexte   |
| Understand power dynamics in professional relationships and work effectively within systems               | Comprendre les dynamiques de pouvoir dans les relations professionnelles et négocier efficacement avec ces systèmes       |
| Seek and incorporate feedback from consumers, mentors and peers   | Rechercher et intégrer les rétroactions des clients, mentors et pairs   |
| Engage in professional consultations, pre/de-brief discussions and shared analyses                        | S'impliquer dans des consultations professionnelles, partager des discussions et analyses avant et après des affectations |
| Contribute positively to effective teamwork   | Contribuer positivement au travail d'équipe efficace  |
| Set practical goals for personal and professional development   | Se fixer des objectifs de développement personnel et professionnel  |

|   |  |
|---|--|
| Follow standards of practice related to negotiating fees and contracts, self-marketing, invoicing, and accounting | Suivre les normes de pratique en lien avec la négociation des contrats et des tarifs, dans sa mise en marché, dans la facturation et la comptabilité |
| Communicate effectively in standard written business English  | Communiquer efficacement à l'écrit dans un anglais d'affaire approprié   |
| Use social media in a judicious and responsible manner  | Faire une utilisation judicieuse et responsable des médias sociaux   |

**ANNEXE 8 : Les «buts» du programme conjoint en interprétation du *Red River College* et de *l'University of Manitoba***

| VERSION ORIGINALE  | TRADUCTION LIBRE  |
|--|---|
| Prepares for interpreting on and off site by developing assignment-specific schema, gathering materials, identifying language use, contacting consumers and team interpreter(s), and assessing logistical needs.               | Se prépare pour l'interprétation spécifique d'une affectation, à l'avance et sur les lieux, rassemble le matériel nécessaire, contacte les clients et les autres membres de l'équipe d'interprétation et évalue les besoins logistiques.                |
| Commits to ongoing professional development by pursuing mastery in ASL and English, pursuing professional accreditation, maintaining membership in professional associations, and networking with the community.               | S'engage dans le développement professionnel continu, concernant la maîtrise de l'ASL et de l'anglais, à être accrédité par une association professionnelle et maintenir cette accréditation et développer un réseau avec la communauté.                |
| Demonstrates personal competencies to manage and maintain a balanced quality of life, trust and integrity in professional relationships while continuing to develop intrapersonal and interpersonal skills.                    | Démontre des compétences personnelles à gérer et maintenir un équilibre entre sa qualité de vie, la confiance et l'intégrité dans ses relations professionnelles tout en continuant de développer des habiletés intrapersonnelles et interpersonnelles. |
| Acts as an ally with the Deaf & Deaf-Blind communities through ongoing involvement and reciprocity to support community goals, build trust, and bridge cultures.   | Agit comme un allié de la communauté sourde et sourde-aveugle et s'impliquant continuellement et de manière réciproque avec elle, en soutenant ses objectifs, en établissant des liens de confiance et des ponts entre les cultures.                    |
| Demonstrates professionalism and accountability by practicing high quality ethical decision-making and ongoing reflection, consistent with community needs and values.   | Démontre son professionnalisme et son imputabilité en prenant des décisions qui démontrent une réflexion éthique de haut niveau, cohérente avec les besoins et les valeurs de la communauté.  |
| Facilitates interactions in ASL and English either individually or in a team by providing interpretation in a manner that is conscientious of language and cultural variance while monitoring for overall message equivalency. | Facilite les interactions en ASL et en anglais, seul ou en équipe, en offrant une interprétation consciencieuse des variétés linguistiques et culturelles, tout en portant une attention à l'équivalence générale des messages interprétés.             |
| Manages a career of working individually or in a team by networking, coordinating schedules, and managing or dealing with financial matters.   | Gère sa carrière, qu'il travaille seul ou en équipe, en maintenant à jour son réseau professionnel, en gérant son horaire et les aspects financiers.  |

|  |   |
|--|---|
| Acts as a resource by being available to the AEIP/DSP students.  | Agit comme une ressource en étant disponible aux étudiants en Études sourdes et en Interprétation ASL/anglais.                                  |
| Interprets in a variety of settings by creating a career path that allows for growth and learning.         | Interprète dans une variété de contextes dans l'optique de favoriser un cheminement de carrière qui permet le développement et l'apprentissage. |
| Interprets for a variety of consumer groups by creating a career path that allows for growth and learning. | Interprète pour une variété de clients dans l'optique de favoriser un cheminement de carrière qui permet le développement et l'apprentissage.   |
| Uses technology to coordinate and manage logistical aspects of a career.                                   | Utilise la technologie afin de gérer et coordonner et gérer les aspects   |
| Interprets through the use of a variety of communication devices.  | Interprète à l'aide d'une variété d'appareils de communication.   |

**ANNEXE 9 : Les «but» du programme en interprétation de *George Brown College*<sup>4</sup>**

| <b>VERSION ORIGINALE</b>   | <b>TRADUCTION LIBRE</b>   |
|--|---|
| Communicate fluently and accurately in spoken English using appropriate English vocabulary, grammar, pragmatics, and discourse | Communique de manière fluide et juste en anglais, en faisant bon usage de son vocabulaire, de sa grammaire, des éléments de la pragmatique et du discours qui lui sont propres. |
| Communicate fluently and accurately in ASL using appropriate ASL vocabulary, grammar, pragmatics, and discourse                | Communique de manière fluide et juste en ASL, en faisant bon usage de son vocabulaire, de sa grammaire, des éléments de la pragmatique et du discours qui lui sont propres.     |
| Apply knowledge of the differences between the linguistic structures of ASL and English  | Appliquer ses connaissances concernant les différences linguistiques structurelles en ASL et en anglais.  |
| Perform accurate consecutive interpretation from spoken English to ASL   | Fait une interprétation consécutive fidèle de l'anglais vers l'ASL.   |
| Perform accurate consecutive interpretation from ASL to spoken English   | Fait une interprétation consécutive fidèle de l'ASL vers l'anglais.   |
| Perform basic simultaneous interpretation  | Fait une interprétation simultanée de base.   |
| Apply knowledge of the various models and theories of interpretation   | Applique ses connaissances des différents modèles et théories de l'interprétation.  |
| Consider and undertake assignments appropriate to own skill level and personal suitability                                     | Évalue et accepte les affectations en interprétation en fonction de ses compétences et de sa personnalité.  |
| Prepare appropriately for interpreting assignments   | Se prépare adéquatement à une affectation en interprétation   |
| Collaborate and work co-operatively with interpreting team members towards successful interpretation                           | Sait travailler de manière collaborative avec un collègue lors d'une affectation d'interprétation en équipe   |
| Apply knowledge of Deaf culture, Deaf community, cross-cultural issues, hearing culture, and multicultural issues              | Applique ses connaissances à propos de la culture et de la communauté sourde et entendante, des questions interculturelles et multiculturelles.                                 |

<sup>4</sup> Ces buts sont ceux du programme de 3 ans dont la dernière cohorte à avoir intégré ce programme est en septembre 2015. Depuis septembre 2016, le *George Brown College* offre un nouveau programme de 4 ans.

|  |   |
|--|---|
| Recognize ASL variations such as regional, social, ethnic, gender, age, educational, and stylistic differences within the Deaf community                       | Reconnaît les variations linguistiques en ASL, que ce soit relié aux régionalismes, aux réalités sociales, à l'origine ethnique, au genre, à l'âge, à l'éducation ou aux différences de styles qui peuvent exister dans la communauté sourde. |
| Balance the business aspects of interpreting with an awareness of and sensitivity to Deaf culture and the expectations of the Deaf and interpreter communities | Trouve un équilibre entre les aspects liés aux affaires de la pratique professionnelle de l'interprétation, une conscience et une sensibilité par rapport à la culture sourde et les attentes de la communauté sourde et des interprètes.     |
| Act in a professionally and culturally appropriate manner in all situations  | Agit dans toute situation de manière appropriée sur les plans professionnel et culturel.  |
| Practice self-assessment and employ strategies for self-improvement  | S'auto-évalue et emploie des stratégies pour s'améliorer  |

# **ANNEXE 10**

## **GUIDE À L'INTENTION DES PARTICIPANTS DES ENTRETIENS COLLECTIFS (INTERPRÈTES)**

**PROJET : PROFIL DE SORTIE D'UN  
PROGRAMME DE FORMATION EN  
INTERPRÉTATION LSQ – FRANÇAIS**

**FRÉDÉRICK TRUDEAU**

## **INTRODUCTION**

Bonjour et merci de participer à cette recherche qui porte sur la profession d'interprète Langue des signes québécoise (LSQ) – français. Ce guide a pour objectif de vous fournir un plan détaillé de la rencontre qui aura lieu. Il a également pour objectif de vous fournir à l'avance quelques définitions concernant des concepts qui seront utilisés au cours de l'entretien collectif.

L'objectif de la présente recherche est de constituer un profil de sortie d'un programme de formation en interprétation LSQ – français. Afin d'atteindre cet objectif, nous procéderons à la description du travail de l'interprète par le biais de groupes de discussion.

Celui auquel vous êtes conviés est constitué d'interprètes LSQ – français qui possèdent de l'expérience professionnelle dans divers domaines de pratique. Les discussions auront lieu en français.

Dans ce guide, vous trouverez :

1. La liste des différentes personnes qui contribueront à la tenue des groupes de discussion
2. L'horaire du déroulement de la rencontre
3. La définition des concepts utilisés dans le cadre du groupe de discussion, qui sont indiqués en gras dans l'horaire du déroulement de la rencontre.

## **1. PERSONNES PRÉSENTES SUR PLACE ET RÔLES RESPECTIFS**

- Animateur du groupe de discussion

L'animateur introduit et conclut le groupe de discussion. Il pose les questions, définit brièvement les concepts et s'assure que les discussions portent sur l'objet de la question. L'animation est assurée par le chercheur, Frédéric Trudeau.

- Responsable logistique

Cette personne s'assure du bon déroulement logistique du groupe de discussion en effectuant les tâches suivantes :

- Au début, il s'assurera que la disposition des caméras est adéquate. Au cours du groupe de discussion, il vérifiera régulièrement que le matériel technique est fonctionnel et apporte les correctifs s'il le faut.
- Il pigera les noms pour déterminer l'ordre des tours de parole lors du premier tour.
- Il prendra en note les noms des participants qui désirent s'exprimer lors de la période de discussion libre et s'assure que les tours de parole sont respectés.
- Il est possible qu'il intervienne pour demander à un participant de conclure son idée afin de laisser du temps aux autres participants qui désirent s'exprimer.
- Il met fin à la discussion lorsque le temps alloué à une question est terminé.

- Preneur de notes

Cette personne prend en note l'énoncé général de la réponse des participants. Il est possible que le preneur de note valide auprès du participant si ce qu'il a écrit reflète adéquatement sa pensée. Les notes sont projetées sur un écran visible par l'ensemble du groupe de discussion. En fonction de la question posée, l'animateur se réfère aux notes projetées pour poursuivre la discussion.

- Participants

Le groupe de discussion est constitué de 8 à 10 participants.

## 2. DÉROULEMENT GÉNÉRAL DE LA RENCONTRE

Durée : 4 heures, de 13h à 17h.

- **13:00 – 13:10**  
Ouverture : Mot de bienvenue, brève explication sur le consentement libre et éclairé, explication du fonctionnement technique et de la pause. Informations sur la délimitation de l'objet de recherche (**interprète LSQ-français** seulement).
- **13:10 – 13:45** (Voir «Déroulement spécifique des questions de discussion» plus bas)  
Échange sur la question : «Quelles sont les **activités professionnelles** des interprètes LSQ-français ?» Le preneur de notes écrit les propositions d'activités sur un écran projeté.
- **13:45 – 14:00** (Voir «Déroulement spécifique des questions de discussion» plus bas)  
Échange sur les questions : «Êtes-vous d'accord avec les activités proposées sur ce tableau? Y en a-t-il que vous regrouperez entre elles ?» Constitution de la liste des activités professionnelles de l'interprète.

### 14:00 – 14:15 : PAUSE

- **14:15 – 15:00** (Voir «Déroulement spécifique des questions de discussion» plus bas)  
Échange sur la question : Pour chacune des activités identifiées par le groupe, quelles sont les **actions spécifiques** qui les composent ?
- **15:00 – 15:20** (Voir «Déroulement spécifique des questions de discussion» plus bas)  
Échange sur la question : Pour chacune des activités ou actions identifiées par le groupe, pouvez-vous énumérer quelques **conditions de réalisation** pour une exécution satisfaisante?
- **15:20 – 15:40** (Voir «Déroulement spécifique des questions de discussion» plus bas)  
Échange sur la question : Pour chacune des activités identifiées par le groupe, quelles **attitudes ou quelles habiletés socio-affectives** doit posséder un interprète ? Justifiez pourquoi.

### 15:40 – 15:55 : PAUSE

- **15:55 – 16:35** (Voir «Déroulement spécifique des questions de discussion» plus bas)  
Échange sur la question : Pour chacune des activités identifiées par le groupe, que doit **savoir (connaissances)** un interprète? Justifiez pourquoi.

- **16:35 – 16:50** (Voir «Déroutement spécifique des questions de discussion» plus bas)  
Échange sur la question : Lors de la revue de littérature effectuée dans le cadre de la préparation pour cette recherche, certains éléments sont ressortis qui n'ont pas été mentionnés dans le cadre de ce groupe de discussion, par exemple : [le chercheur nomme l'élément en question]. Pensez-vous qu'il serait pertinent d'inclure également cet élément? Justifiez pourquoi.

\* Cette question sera posée uniquement si des éléments présents dans la revue de la littérature sont absents des discussions tenues dans le cadre du présent groupe de discussion.

- **16:50 – 17:00**  
Conclusion et remerciements. Les participants seront invités à dire un dernier mot s'ils le désirent.

### **Déroutement spécifique des questions de discussion**

1. 0 – 2 min : L'animateur pose la question au groupe et fait un rappel de la définition du concept indiqué en gras dans la question.
2. 2 – 10 ou 12 min : Chaque participant a 1 min pour répondre à la question. L'ordre des réponses sera défini aléatoirement (les noms des participants seront pigés par le responsable logistique).
3. 10 ou 12 min – fin de la période allouée à la question : Les discussions sont libres. Les tours de parole seront gérés par le responsable logistique.

### 3. DÉFINITIONS

Dans cette section, vous trouverez la définition des concepts sur lesquels portera la discussion de groupe. Un rappel de ces définitions vous sera fait par l'animateur lorsqu'il posera les questions. Les participants sont toutefois encouragés à en prendre connaissance à l'avance afin d'alimenter leur réflexion.

**Interprète LSQ – français** : Il s'agit d'une personne qui fait l'interprétation des échanges entre un ou plusieurs locuteurs entendants qui s'expriment en français et un ou plusieurs locuteurs Sourds qui s'expriment en langue des signes québécoise (LSQ).

Sont exclus de notre définition :

- Les interprètes Sourds
- Les traducteurs, qui travaillent à partir de textes écrits en français ou d'enregistrements vidéo LSQ
- Les translittérateurs, sous toutes leurs formes : français signé, oralisme, oralisme avec support LPC, etc.

**Activité professionnelle** : Activité qui découle du service rendu dans le cadre du travail de l'interprète. Elles sont faciles à décrire par quelqu'un qui connaît la profession. L'activité est par nature générale et constituée d'un ensemble d'actions particulières. On ne devrait retrouver plus de 10 à 12 activités pour une profession (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002).

Quelques propriétés d'une activité professionnelle :

- Correspond à une situation de travail réelle
  - A un début et une fin établis
  - A des normes de rendement reconnues
- (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002)

Quelques remarques :

- Une activité professionnelle peut se réaliser sur une longue période de temps, avec un début et une fin établis, mais qui inclut tout de même d'autres activités. Les activités, dans une profession complexe, ne sont pas toutes indépendantes les

unes des autres. Par exemple, pour un médecin, on pourrait retrouver les deux activités suivantes :

- Traiter un patient  
Cette activité s'inscrit sur le long terme et implique tout le suivi thérapeutique, qui peut s'étaler sur plusieurs années.
- Effectuer la consultation d'un patient  
Cette activité s'inscrit sur le court terme puisqu'une consultation dure généralement entre 15 et 30 minutes.  
(Perrenoud, 2001)

Autres exemples : pour le métier « Camionneur » :

- Conduire un camion
  - Planifier un déplacement
- (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002)

**Action :**

Les actions relèvent du savoir-faire. Elles indiquent les phases de réalisation ou de subdivision de l'activité. Elles décrivent des façons d'accomplir les activités professionnelles.

Quelques propriétés d'une action :

- Réfère à une méthode, une technique
- Illustre un processus de travail
- Désigne quelque chose de particulier, mais qui peut être constitué de sous-actions

Exemples d'actions en lien avec leur activité.

|          | Camionneur                           | Médecin               |   |
|----------|--------------------------------------|-----------------------|---|
| Activité | «Conduire un camion»                 | «Traiter un patient»  | «Effectuer la consultation d'un patient»  |
| Actions  | Effectuer des virages avec un camion | Ouvrir un dossier     | Recréer le contact avec un patient        |
|          | Reculer un camion                    | Effectuer des tests   | Mettre à jour les informations du dossier |
|          | Stationner un camion                 | Établir un diagnostic | Actualiser le diagnostic                  |

(Ministère de l'Éducation du Québec, 2002 ; Perrenoud, 2001)

**Conditions de réalisation** : Elles réfèrent à des critères qualitatifs essentiels à une exécution satisfaisante, qui sont mesurables et observables. Les conditions de réalisations satisfaisantes peuvent s'appliquer de manière générale à une activité ou spécifiquement à une action. Elles peuvent indiquer des consignes particulières à l'activité ou l'action, le matériel utilisé, le degré d'autonomie (seul ou en équipe), etc.

Exemple pour l'action : «Stationner un camion»

- En vérifiant s'il y a assez d'espace
- En demandant à un collègue de superviser la circulation automobile pendant la manœuvre
- Etc.

(Ministère de l'Éducation du Québec, 2002)

**Habilités socio-affectives** :Elles réfèrent au savoir-être, des attitudes et une posture personnelle qui sont essentielles à la bonne réalisation de l'activité professionnelle.

**Savoir (connaissances)** : Il s'agit d'éléments que l'on doit savoir pour effectuer de manière satisfaisante l'activité professionnelle.

Note importante : Il est important de justifier clairement en quoi les connaissances que l'on propose sont nécessaires à la bonne réalisation de l'activité professionnelle à laquelle on l'associe.

(Ministère de l'Éducation du Québec, 2002)

## RÉFÉRENCES

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques : Guide d'animation d'un atelier d'analyse de situation de travail*. Gouvernement du Québec.

Perrenoud, Philippe. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. Retrieved 21 avril, 2014, from [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html)

**TABLEAU SYNTHÈSE DES ÉLÉMENTS QUI SERONT DEMANDÉS LORS DU GROUPE DE DISCUSSION AVEC LES EXEMPLES MENTIONNÉS PRÉCÉDEMMENT**

| Métier ou profession | Activité professionnelles  | Actions                                   | Conditions de réalisation<br>***Peuvent porter sur des activités professionnelles générales ou spécifiquement sur une action.      | Habiletés socio-affectives | Savoir (connaissances) |
|----------------------|----------------------------|---|--|----------------------------|------------------------|
| Camionneur           | Conduire un camion         | Stationner un camion                      | En vérifiant s'il y a assez d'espace<br><br>En demandant à un collègue de superviser la circulation automobile pendant la manœuvre | ...                        | ...                    |
|                      |                            | Effectuer des virages avec un camion      | ...  |                            |                        |
|                      |                            | Reculer un camion                         | ...  |                            |                        |
|                      | Planifier un déplacement   | ...                                       | ...  | ...                        | ...                    |
| Médecin              | Traiter un patient         | Ouvrir un dossier                         | ...  | ...                        | ...                    |
|                      |                            | Effectuer des tests                       | ...  |                            |                        |
|                      |                            | Établir un diagnostic                     | ...  |                            |                        |
|                      | Effectuer une consultation | Recréer le contact avec le patient        | ...  | ...                        | ...                    |
|                      |                            | Mettre à jour les informations du dossier |  |                            |                        |
|                      |                            | Actualiser le diagnostic                  |  |                            |                        |

## ANNEXE 11

### QUESTIONNAIRE DE VALIDATION DU PROFIL DE SORTIE (EXPERT EN CONCEPTION DE CURRICULUM)

Merci de participer à cette recherche qui porte sur l'élaboration d'un profil de sortie d'un curriculum de formation professionnelle en interprétation Langue des signes québécoise (LSQ) – français. Afin de s'assurer de la validité du profil de sortie proposé par le chercheur (élaboré suite à l'analyse et au traitement des données colligées par le biais de groupes de discussion), des avis à quelques experts sont sollicités.

Votre expertise se situe en conception de curriculum. Nous vous demandons d'apporter des jugements qualitatifs quant au respect des balises d'écriture des énoncés de compétence selon l'approche par compétence. Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (2004, pp. 13-15), chaque compétence doit se distinguer des autres afin d'éviter les chevauchements et les répétitions. Leur formulation doit respecter certains critères, dont deux sur lesquels nous sollicitons votre expertise.

1. **Exigences liées à la formation** : Le libellé des compétences doit permettre de baliser correctement la formation. L'ampleur d'une compétence ne doit être ni trop étendue, ni trop restreinte. Une compétence trop large rend difficile la planification et l'organisation de la formation alors qu'une compétence trop spécifique rend l'intégration et la synthèse des apprentissages difficiles.
2. **Règles d'écriture et niveaux taxonomiques** : «L'énoncé de compétence doit être concis et explicite. Il se compose d'un verbe, à l'infinitif, qui décrit l'action à exécuter dans son ensemble, et d'un complément d'objet direct, qui précise le résultat attendu».

À la page suivante, vous retrouverez le profil de sortie complet, avec les libellés de compétence proposés par le chercheur suite à la collecte de données effectuée en groupes de discussion. Vous retrouvez, associées à la compétence et présentées sous forme de liste, les actions constitutives, les attitudes requises ainsi que les connaissances à maîtriser afin d'actualiser la compétence.

## PROFIL DE SORTIE

**Finalité** du curriculum qui serait créé à partir de ce profil de sortie : Exercer la profession d'interprète LSQ – français.

Liste des compétences et leurs éléments proposés par le chercheur.

| Compétences  | Actions constitutives | Attitudes requises | Connaissances à maîtriser |
|--|-----------------------|--------------------|---------------------------|
| 1. Xxxxx xxxxx xxxxx<br>xxxxx xxx xxx xxxxx xx<br>xxxxx x xxxx |                       |                    |                           |
| 2. Xxxxx xxxxx xxxxx<br>xxxxx xxx xxx xxxxx xx<br>xxxxx x xxxx |                       |                    |                           |
| 3. Xxxxx xxxxx xxxxx<br>xxxxx xxx xxx xxxxx xx<br>xxxxx x xxxx |                       |                    |                           |
| 4. Xxxxx xxxxx xxxxx<br>xxxxx xxx xxx xxxxx xx<br>xxxxx x xxxx |                       |                    |                           |
| 5. Xxxxx xxxxx xxxxx<br>xxxxx xxx xxx xxxxx xx<br>xxxxx x xxxx |                       |                    |                           |
| 6. Xxxxx xxxxx xxxxx<br>xxxxx xxx xxx xxxxx xx<br>xxxxx x xxxx |                       |                    |                           |

## QUESTIONNAIRE

Soit la compétence 1 : **Xxxxx xxxxx xxxxx xxxxx xxx xxx xxxxx xx xxxxx x xxxx**

1. Veuillez indiquer si la compétence et les éléments qui y sont reliés (voir tableau en page 2) répondent adéquatement au critère d'«exigence liée à la formation» tel que défini à la page 1 et sinon pourquoi.

Adéquate

Partiellement adéquate

Non adéquate

---

---

---

---

2. Veuillez indiquer si l'énoncé de la compétence respecte les règles d'écriture de l'approche et si le niveau taxonomique est cohérent avec les éléments de compétence qui y sont reliés (voir page 1 pour la définition de la règle d'écriture et le tableau en page 2). Expliquer pourquoi en cas de réponse négative.

Règle d'écriture respectée

Règle d'écriture non respectée

Niveau taxonomique adéquat

Niveau taxonomique non adéquat

---

---

---

---



(Et ainsi de suite pour couvrir le nombre de compétences)

5. Avez-vous des commentaires généraux à formuler sur la cohérence de l'ensemble du profil de sortie ?

---

---

---

---

---

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire.

**RÉFÉRENCES**

Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). Élaboration des programmes d'études techniques : Guide de conception et de production d'un programme. Gouvernement du Québec.

## ANNEXE 12

### QUESTIONNAIRE DE VALIDATION DU PROFIL DE SORTIE (INTERPRÈTE LSQ-FRANÇAIS EXPERT-PRATICIEN)

Merci de participer à cette recherche qui porte sur l'élaboration d'un profil de sortie d'un curriculum de formation professionnelle en interprétation Langue des signes québécoise (LSQ) – français. Afin de s'assurer de la validité du profil de sortie proposé par le chercheur (élaboré suite à l'analyse et au traitement des données colligées par le biais de groupes de discussion), des avis à quelques experts sont sollicités.

C'est à titre d'expert-praticien que vous êtes sollicités. Nous vous demandons d'apporter des jugements qualitatifs quant à l'adéquation des compétences et éléments de compétence proposés avec celle de la pratique professionnelle de l'interprétation. Voici quelques définitions qui vous seront utiles pour répondre adéquatement à ce questionnaire :

#### **Compétence**

Selon Perrenoud (2001), une compétence devrait représenter la maîtrise globale d'une situation professionnelle. Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (2004, pp. 13), chaque compétence doit se distinguer des autres afin d'éviter les chevauchements et les répétitions. Leur formulation doit respecter plusieurs conditions, dont celle de «l'exigence liée au travail», qui postule que chacune d'elles doit être «significative, importante et représentative de l'exercice de la profession».

#### **Éléments de compétence**

Des éléments de compétence sont associés à chaque compétence. Selon Jonnaert (2009), les éléments de compétence sont des ressources mobilisées par le praticien pour maîtriser adéquatement la compétence énoncée. En fonction du cadre théorique établi dans notre recherche, nous avons catégorisé les éléments de compétence en trois sous-catégories, soit les *actions* qui constituent la compétence, les *attitudes* à posséder et les *connaissances* à maîtriser.

## PROFIL DE SORTIE

**Finalité** du curriculum qui serait créé à partir de ce profil de sortie : Exercer la profession d'interprète LSQ – français.

Liste des compétences et leurs éléments proposés par le chercheur.

| Compétences  | Actions constitutives | Attitudes requises | Connaissances à maîtriser |
|--|-----------------------|--------------------|---------------------------|
| 1. XXXXX XXXXX XXXXX<br>XXXXX XXX XXX XXXXX XX<br>XXXXX X XXXX |                       |                    |                           |
| 2. XXXXX XXXXX XXXXX<br>XXXXX XXX XXX XXXXX XX<br>XXXXX X XXXX |                       |                    |                           |
| 3. XXXXX XXXXX XXXXX<br>XXXXX XXX XXX XXXXX XX<br>XXXXX X XXXX |                       |                    |                           |
| 4. XXXXX XXXXX XXXXX<br>XXXXX XXX XXX XXXXX XX<br>XXXXX X XXXX |                       |                    |                           |
| 5. XXXXX XXXXX XXXXX<br>XXXXX XXX XXX XXXXX XX<br>XXXXX X XXXX |                       |                    |                           |
| 6. XXXXX XXXXX XXXXX<br>XXXXX XXX XXX XXXXX XX<br>XXXXX X XXXX |                       |                    |                           |

## QUESTIONNAIRE

**Soit la compétence 1 : XXXXX XXXXX XXXXX XXXXX XXX XXX XXXXX XX XXXXX X XXXX**

1. Veuillez indiquer si, selon vous, le libellé de la compétence est représentatif de la maîtrise globale d'une situation professionnelle et sinon pourquoi ?

Représentatif

Partiellement représentatif

Non représentatif

---

---

---

2. Veuillez indiquer si les éléments de compétences proposés (actions constitutives, attitudes à adopter, connaissances à maîtriser) représentent les ressources que le praticien doit mobiliser pour maîtriser efficacement la compétence qui y est reliée ? Sinon, lesquelles devraient être retirées ou ajoutées ?

Éléments de compétence représentatifs de l'ensemble des ressources à mobiliser pour maîtriser efficacement la compétence

Éléments de compétence partiellement représentatifs de l'ensemble des ressources à mobiliser pour maîtriser efficacement la compétence

Éléments de compétence non représentatifs de l'ensemble des ressources à mobiliser pour maîtriser efficacement la compétence

---

---

---

---

**Soit la compétence 2 : XXXXX XXXXX XXXXX XXXXX XXX XXX XXXXX XX XXXXX X XXXX**

3. Veuillez indiquer si, selon vous, le libellé de la compétence est représentatif de la maîtrise globale d'une situation professionnelle et sinon pourquoi ?

Représentatif

Partiellement représentatif

Non représentatif

---

---

---

4. Veuillez indiquer si les éléments de compétences proposés (actions constitutives, attitudes à adopter, connaissances à maîtriser) représentent les ressources que le praticien doit mobiliser pour maîtriser efficacement la compétence qui y est reliée ? Sinon, lesquelles devraient être retirées ou ajoutées ?

Éléments de compétence représentatifs de l'ensemble des ressources à mobiliser pour maîtriser efficacement la compétence

Éléments de compétence partiellement représentatifs de l'ensemble des ressources à mobiliser pour maîtriser efficacement la compétence

Éléments de compétence non représentatifs de l'ensemble des ressources à mobiliser pour maîtriser efficacement la compétence

---

---

---

---

(Et ainsi de suite pour couvrir le nombre de compétences)

5. Avez-vous des commentaires généraux à formuler sur la cohérence de l'ensemble du profil de sortie ? Y a-t-il selon vous un élément présent dans la pratique professionnelle de l'interprète LSQ-français qui est absent du profil de sortie proposé ?

---

---

---

---

---

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire.

## **RÉFÉRENCES**

- Jonnaert, Philippe. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Bruxelles: Groupe DeBoeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Élaboration des programmes d'études techniques : Guide de conception et de production d'un programme*. Gouvernement du Québec.
- Perrenoud, Philippe. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. Retrieved 21 avril, 2014, from [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html)

## ANNEXE 13

### LA TYPOLOGIE DES ATTITUDES PROFESSIONNELLES DE BOUDREAU (2009)

| Attitude                     | Définition  |
|------------------------------|---|
| Acceptation de la critique   | Être capable de recevoir des commentaires et des remarques dans le but d'améliorer son travail  |
| Assiduité                    | Présence active, régulière et soutenue à l'endroit où l'on a des obligations à remplir  |
| Autonomie                    | Se prendre en charge, selon ses responsabilités, de façon à poser des actions au moment opportun dans un contexte déterminé                                       |
| Communication                | Utiliser un style, un ton et une terminologie adaptés à la personne et aux circonstances  |
| Débrouillardise              | Réussir à résoudre un problème nouveau et imprévu en utilisant ses propres moyens conformément aux règles de votre fonction de travail                            |
| Efficacité                   | Avoir du discernement entre le service offert et les attentes du client, nos attentes personnelles, les attentes professionnelles et les conséquences économiques |
| Esprit d'équipe              | Travailler avec les autres de manière solidaire en contribuant au travail de l'équipe par ses idées et ses efforts  |
| Expression orale [et signée] | Utiliser la parole [ou les signes] en adoptant un style et un ton adaptés à la personne ou aux circonstances  |
| Hygiène personnelle          | Prendre soin de son hygiène personnelle   |
| Initiative                   | Proposer ou entreprendre un travail, soit pour sa réalisation ou son avancement, et en juger la qualité conformément aux règles de votre profession               |
| Innovation                   | Introduire de la nouveauté dans la solution de problèmes  |
| Intégrité professionnelle    | Réaliser son travail sans vouloir tromper, abuser, léser ou blesser les autres  |
| Jugement                     | Décider, face à un ensemble de faits, quelles sont les actions appropriées  |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Maîtrise de soi                 | Être capable de faire face à des situations particulières, de faire preuve de sang-froid, sans adopter une attitude trop émotive ou trop défensive |
| Organisation du travail         | Préparer son travail de façon à rencontrer les exigences de qualité, d'efficacité et d'échéancier  |
| Persévérance                    | Prendre l'effort nécessaire afin de terminer et réussir le travail demandé   |
| Prévenance                      | Avoir le souci constant de la recherche de la qualité, aller au-devant des besoins et démontrer de la curiosité en regard des tâches du métier     |
| Protection                      | Adopter un comportement sécuritaire pour soi et pour les autres  |
| Respect de l'horaire de travail | Tenir compte des prescriptions pour assurer une présence fonctionnelle à son milieu de travail de façon régulière et soutenue                      |
| Respect de l'outillage          | Manipuler et ranger avec soin et selon les normes du fabricant et leur capacité, l'équipement, la machinerie et l'outillage.                       |
| Respect des lieux de travail    | Tenir compte des prescriptions d'utilisation et d'ordre des aires de travail   |
| Respect des règles              | Tenir compte des prescriptions de la réglementation, des procédures administratives et des règles de fonctionnement                                |
| Tenue professionnelle           | La tenue générale et le décorum conforme aux règles de la profession sont de rigueur   |
| Vigilance                       | Observer avec attention de façon soutenue le déroulement de ses tâches de travail de façon à en contrôler le résultat attendu                      |

## ANNEXE 14

### TYPOLOGIE DES CONNAISSANCES ADOPTÉES DANS LA RECHERCHE

| Connaissances                               | Définition et exemples tirés des groupes de discussion   |
|---|--|
| Communication                               | Savoirs liés aux sciences de la communication.<br>La communication non verbale. Les bris de communication.<br>La proxémique.   |
| Conscience de soi et évaluation personnelle | Connaissances liées à la conscience personnelle en interprétation.<br>Connaissance de ses forces, faiblesses et limites. Réflexion sur «Pourquoi je veux devenir interprète». Autoévaluation professionnelle. Le pouvoir de l'interprète.  |
| Contextes d'interprétation                  | Connaissances des particularités à prendre en compte dans les différents contextes possibles d'interprétation.<br>Les domaines : scolaire, secteurs jeunes, adultes et professionnel, post-secondaire, médical, judiciaire, conférence, etc.   |
| Culture générale                            | Connaissances de base en sciences humaines et en anglais.<br>L'histoire, l'actualité locale et internationale, les enjeux socioculturels. Anglais de base.   |
| Culture, histoire et réalité sourde         | Connaissances en sciences humaines spécifiques aux Sourds comme groupe culturel minoritaire.<br>Les codes culturels. L'histoire. L'actualité communautaire.<br>Les clivages politiques et idéologiques.  |
| Linguistiques                               | Connaissances en lien avec les langues de travail.<br>Aspects grammaticaux propres à la LSQ et au français oral.<br>Les niveaux ou registres de langue. Le langage.  |
| Outils informatiques et technologiques      | Connaissances de base dans l'utilisation d'outils informatiques et technologiques.<br>Traitement de textes, tableur. Les tablettes. Les bases d'une plateforme SRV.  |
| Préparation                                 | Connaissances liées aux modalités de préparation en interprétation.<br>Méthodes de lecture. Gestion d'une masse de documents.<br>Repérage des concepts. La recherche d'informations.   |
| Réalité du milieu de l'interprétation       | Connaissances de la structure professionnelle en place en interprétation.<br>La structure professionnelle associative (AQILS, AVLIC, WASLI, RID). La constitution d'un réseau professionnel.<br>Les disparités régionales en interprétation au Québec. Les processus formels d'évaluation des interprètes. Réalité québécoise et internationale de la formation en interprétation. |

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| Relations avec la communauté sourde | Connaissances liées à la gestion de l'implication et de la distance avec la communauté sourde.<br>La notion d'allié, les attitudes d'audisme. Le continuum entre les relation personnelles et professionnelles.  |
| Relations humaines                  | Connaissances liées à sa personne et aux relations avec les autres.<br>Psychologie. Le lien d'attachement. La maturité émotionnelle. L'introspection   |
| Rôle de l'interprète                | Connaissances en lien avec la définition du rôle de l'interprète.<br>Les différents codes de déontologie. L'éthique. Les règles concernant le secret professionnel.  |
| Rouages administratifs              | Connaissances liées à la gestion du travail autonome et des procédures générales en emploi.<br>Les contrats, la facturation et les reçus. Les procédures au SRV et dans certains milieux de travail.   |
| Santé et sécurité                   | Connaissances liées aux aspects de santé et sécurité propres au travail de l'interprète.<br>Les troubles musculo-squelettiques. Les styles de travail ergonomiques, l'économie des efforts. La gestion du stress.  |
| Soutien et mentorat                 | Connaissances liées aux modalités de travail en équipe et au mentorat.<br>Le soutien en cours d'interprétation. Le feedback positif. L'accueil et l'accompagnement de nouveaux interprètes. La collaboration avec d'autres équipes d'interprètes.  |
| Théories de l'interprétation        | Connaissances des modèles théoriques appliqués à l'interprétation.<br>Les modèles cognitifs et interactionnels et psychosociaux. Le modèle de l'équilibre des efforts. Le processus cognitif de l'interprétation.  |
| Transfert linguistique              | Connaissances liées aux modalités de transfert linguistique en LSQ-français.<br>La traduction de la LSQ vers le français et du français vers la LSQ. L'interprétation consécutive et simultanée. Les calques structurels à éviter. La paraphrase. Le transfert de l'émotion, du rythme, de l'humour. |
| Types de clientèles sourdes         | Connaissances liées aux différents types de clientèles sourdes.<br>Les Sourds leaders et très scolarisés. Les Sourds avec handicaps multiples. Le syndrome d'Usher et les Sourds-aveugles. Les Sourds issus de l'immigration récente.  |

## ANNEXE 15.1

| <b>ACTIVITÉ : L'INTERPRÉTATION DE MESSAGES LSQ-FRANÇAIS</b>  |  |  |
|--|--|--|
| <b>ACTIONS</b>   | <b>ATTITUDES</b>   | <b>CONNAISSANCES</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'exprimer en LSQ dans une variété de niveaux de langues</li> <li>• Maîtriser la langue française et ses normes à l'oral dans une variété de niveaux de langue</li> <li>• Interpréter en consécutif ou en simultané</li> <li>• Effectuer de manière fluide et fidèle le processus de transfert linguistique               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Écouter et analyser le message et s'assurer de bien le comprendre</li> <li>○ Déverbaliser le message de la langue source pour en retenir le sens</li> <li>○ Reconstruire fidèlement le sens message dans la langue cible</li> <li>○ Émettre le message dans la langue cible sans influence de la structure grammaticale de la langue source</li> </ul> </li> <li>• Ajuster l'interprétation               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ En fonction du milieu ou du contexte</li> <li>○ Au registre de langue des personnes présentes</li> <li>○ En prenant en compte des différences culturelles entre les deux groupes</li> </ul> </li> </ul> | <p><b>INTÉGRITÉ PROFESSIONNELLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec neutralité, sans démontrer notre accord ou notre désaccord</li> </ul> <p><b>AUTONOMIE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec confiance</li> <li>• En acceptant l'erreur comme tremplin pour mieux continuer</li> </ul> <p><b>COMMUNICATION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec de l'empathie, pour saisir les émotions</li> <li>• Avec humilité, en portant attention à son égo</li> <li>• En étant à l'écoute des besoins</li> </ul> <p><b>VIGILANCE</b></p> | <p><b>LINGUISTIQUES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le langage</li> <li>• Registres et niveaux de langue</li> </ul> <p>Français :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normes en français oral</li> <li>• L'expression devant un public</li> </ul> <p>LSQ :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Variation linguistique : signes utilisés par les jeunes et les personnes âgées</li> <li>• Utilisation de l'espace</li> <li>• Les comportements non manuels</li> <li>• Topicalisation</li> <li>• Expressions faciales</li> <li>• Les classificateurs</li> <li>• Jeux de rôles et représentations corporelles</li> <li>• La créativité en LSQ</li> </ul> <p><b>TRANSFERT LINGUISTIQUE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les automatismes d'expression</li> <li>• Les synonymes</li> <li>• Les différentes possibilités d'une interprétation</li> <li>• Le transfert des émotions, du rythme, de l'humour</li> </ul> |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Démontrer, dans l'interprétation, les attitudes, les émotions et le comportement non verbal du locuteur</li> <li>• Interpréter l'intégralité des communications émises <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Par les parties en présence</li> <li>○ De tout ce qui passe autour pendant l'affectation</li> <li>○ De tout ce qui se passe avant et après, tant qu'il est en présence du Sourd</li> </ul> </li> <li>• Interpréter du matériel audio ou vidéo enregistré</li> <li>• Prendre des précautions en matière de santé et sécurité</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En conservant un regard critique sur soi et son interprétation</li> </ul> <p>DÉBROUILLARDISE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En ayant une rapidité de réaction suite à un imprévu</li> <li>• En étant flexible et ouvert à l'adaptation</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La paraphrase</li> </ul> <p>RÔLE DE L'INTERPRÈTE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La médiation culturelle</li> <li>• La fidélité et la neutralité</li> </ul> <p>SANTÉ ET SÉCURITÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les troubles musculo-squelettiques</li> <li>• Économie des efforts en signes</li> <li>• Styles de travail ergonomiques et sécuritaires</li> </ul> <p>THÉORIES DE L'INTERPRÉTATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modèle de l'équilibre des efforts</li> <li>• Les processus interprétatifs</li> </ul> <p>CONTEXTES D'INTERPRÉTATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les spécificités des différents milieux ou contextes</li> </ul> <p>TYPES DE CLIENTÈLE SOURDES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les variétés linguistiques en expression signée</li> </ul> |
|---|--|--|

## ANNEXE 15.2

| <b>ACTIVITÉ : LA PRÉPARATION À UNE AFFECTATION EN INTERPRÉTATION</b>  |  |   |
|---|--|---|
| <b>ACTIONS</b>  | <b>ATTITUDES</b>   | <b>CONNAISSANCES</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer le temps de préparation</li> <li>• S’informer auprès d’un collègue qui a effectué l’interprétation en contexte avant</li> <li>• Arriver à l’avance pour compléter les derniers détails de la préparation</li> <li>• S’assurer d’avoir toutes les informations nécessaires à une exécution satisfaisante de l’affectation</li> <li>• Poser un regard sur ses forces et faiblesses pour se préparer en conséquence</li> <li>• Connaître les plateformes pour l’interprétation à distance</li> </ul> <p>Se préparer, sur le plan linguistique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire les démarches pour obtenir des documents de préparation</li> <li>• Lire les documents écrits ou regarder les vidéos</li> <li>• Demander à rencontrer le conférencier avant pour lui poser des questions</li> <li>• Se familiariser avec l’expression LSQ d’un Sourd, discuter avec lui ou elle avant</li> <li>• Se familiariser avec le sujet par des recherches internet</li> </ul> | <p><b>PRÉVENANCE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec curiosité et intérêt</li> </ul> <p><b>ORGANISATION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir le sens de l’organisation</li> </ul> <p><b>AUTONOMIE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chercher les informations et le soutien nécessaire</li> </ul> | <p><b>PRÉPARATION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Méthodes de préparation</li> <li>• La recherche d’information</li> <li>• L’utilisation d’une banque de signes informatisée</li> <li>• La gestion confidentielle de la documentation</li> <li>• La création de signes techniques</li> </ul> <p><b>OUTILS INFORMATIQUES ET TECHNOLOGIQUES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Outils technologiques généraux : ordinateurs, tablettes</li> <li>• Les portails de partage de fichiers</li> </ul> <p><b>CONSCIENCE DE SOI ET ÉVALUATION PERSONNELLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaissance des forces et faiblesses</li> <li>• La recherche de perfectionnement</li> </ul> <p><b>TYPES DE CLIENTÈLES SOURDES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les différents statuts dans la communauté sourde sociales entre les Sourds</li> <li>• Les différences dans l’expression</li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître le vocabulaire, les signes, le lexique utilisé : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Repérer les mots et concepts que l'on ne connaît pas, trouver leur sens et des équivalences signées</li> <li>○ Faire une recherche lexicale auprès des collègues, des clients ou dans les banques de signes</li> <li>○ Bien connaître les noms et les dates</li> <li>○ Prendre en compte les variétés régionales</li> </ul> </li> <li>• Déterminer avec les utilisateurs quels sont leurs attentes ou leurs besoins communicationnels pour bien s'adapter <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Syndrome d'Usher</li> <li>○ Variétés linguistiques</li> </ul> </li> </ul> <p>Se préparer, sur le plan psychologique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'informer sur <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le milieu, le contexte</li> <li>○ Les personnes présentes</li> </ul> </li> <li>• S'informer sur les Sourds présents, les liens de l'interprète avec eux</li> <li>• En milieu scolaire (secteur jeunes) : Connaître les élèves, et s'informer s'ils présentent des besoins particuliers</li> </ul> <p>Se préparer, sur le plan logistique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître le déroulement de l'affectation : ordre du jour, vidéos, interventions</li> <li>• S'assurer de l'éclairage et d'une sonorité adéquate</li> <li>• Choisir l'emplacement de l'interprète, en</li> </ul> |  | <p>signée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les clientèles difficiles (carcérale, santé mentale)</li> <li>• Minorités culturelles sourdes</li> <li>• Les Sourds avec handicaps multiples</li> </ul> <p>SANTÉ ET SÉCURITÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hygiène de vie</li> <li>• La gestion du stress et contrôle des émotions</li> <li>• Les styles de travail ergonomiques et sécuritaires</li> </ul> <p>CULTURE GÉNÉRALE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'actualité, locale et internationale</li> <li>• Les enjeux sociaux</li> <li>• Histoire générale</li> </ul> |
|--|--|--|

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>s'assurant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Du confort visuel du (des) Sourd(s)</li> <li>○ Que l'espace soit approprié pour l'exécution du travail</li> <li>● Avoir de l'eau, du matériel pour prendre des notes</li> <li>● S'assurer que le matériel technologique fonctionne (casque d'écoute, ordinateur)</li> <li>● Connaître les plateformes informatiques</li> </ul> <p>Se préparer, sur le plan physique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Prévoir une chaise ergonomique</li> <li>● Faire des étirements</li> <li>● Évaluer les stratégies d'interprétation ergonomiques (assis ou debout), en fonction de l'environnement de travail</li> <li>● Vérifier que tout est conforme en lien avec la santé et la sécurité</li> </ul> |  |  |
|---|--|--|

## ANNEXE 15.3

| <b>ACTIVITÉ : LA PRISE DE DÉCISION ÉTHIQUE</b>  |  |  |
|---|--|--|
| <b>ACTIONS</b>  | <b>ATTITUDES</b>   | <b>CONNAISSANCES</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agir en fonction du code de déontologie de l'interprète</li> </ul> <p>Relatif aux personnes présentes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'adapter aux conditions des gens, autres que la surdité : syndrome d'Usher, handicaps associés</li> <li>• Collaborer avec les autres intervenants sur place</li> <li>• Gérer la relation professionnelle si la personne sourde est mineure en assumant son rôle d'adulte en présence</li> </ul> <p>Avant une affectation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer si l'interprète possède le niveau de compétence pour effectuer une affectation</li> <li>• Déterminer si on est en conflit d'intérêt dans une situation d'interprétation</li> </ul> <p>Pendant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gérer les tours de parole entre les différentes parties en présence</li> <li>• Gérer les questions à l'interprète ou les communications parallèles en cours d'interprétation</li> </ul> | <p><b>INTÉGRITÉ PROFESSIONNELLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En s'assurant de sa neutralité</li> <li>• En reconnaissant les situations où on ne sera pas neutre</li> <li>• Avec impartialité entre les parties</li> <li>• En assurant la confidentialité</li> <li>• Sans attitude maternelle, ni relation d'aide</li> </ul> <p><b>ESPRIT D'ÉQUIPE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En partageant les valeurs de la communauté sourde</li> <li>• En collaborant avec les Sourds en cours d'affectation</li> </ul> <p><b>EXPRESSION SIGNÉE</b></p> | <p><b>RÔLE DE L'INTERPRÈTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les codes de déontologie de l'interprète (AQILS, OTTIAQ, AVLIC)</li> <li>• Le code vestimentaire</li> <li>• La confidentialité</li> <li>• La prise de décision face à un dilemme éthique</li> <li>• Les modèles de pratique professionnelle (aidant, transmetteur, communicateur)</li> <li>• Les responsabilités légales et la levée du secret professionnel</li> </ul> <p><b>RELATIONS HUMAINES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaissance de soi</li> <li>• La maturité émotionnelle</li> <li>• Introspection</li> <li>• Le lien d'attachement</li> </ul> <p><b>CULTURE, HISTOIRE ET RÉALITÉ SOURDE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'identité et la perspective sourde</li> <li>• Codes culturels Sourds</li> <li>• Actualité communautaire sourde</li> </ul> |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrompt de manière appropriée le Sourd ou l’entendant pour s’assurer d’une interprétation fidèle</li> <li>• S’adapter aux changements d’organisation spatiale</li> <li>• S’assurer adéquatement de la compréhension du client en cours d’interprétation</li> <li>• Agir de manière appropriée lors d’un problème qui affecte l’interprète (personne qui se fâche, qui critique l’interprète)</li> </ul> <p>Après</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aviser son employeur suite à certaines situations problématiques</li> <li>• Assumer sa responsabilité légale de divulgation en cas de situation extrême : violence, menace de mort ou de suicide, acte frauduleux au SRV</li> </ul> <p>En général</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Démontrer des comportements adéquats avec la communauté sourde : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ signer tout le temps</li> <li>○ impliquer les Sourds dans la communauté professionnelle</li> <li>○ avoir des contacts selon les conventions culturelles sourdes : saluer, chaleur, mais distance professionnelle</li> </ul> </li> <li>• Gérer sa représentation professionnelle sur les réseaux sociaux</li> <li>• Prendre en considération la nécessité d’avoir des interprètes Sourds</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En favorisant l’expression de la LSQ</li> <li>• En s’exprimant continuellement en LSQ face à des Sourds</li> <li>• En rajoutant des signes s’il y a une communication orale</li> </ul> <p>JUGEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec discernement</li> </ul> <p>COMMUNICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec tact et respect et humilité</li> <li>• En étant à l’écoute des gens</li> </ul> <p>MAÎTRISE DE SOI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En démontrant de la résilience</li> <li>• En maintenant une distance appropriée</li> </ul> <p>TENUE PROFESSIONNELLE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec discrétion et réserve</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clivages dans la communauté sourde (malentendants, implant cochléaire)</li> <li>• Les impacts psychologiques des micro-agressions quotidiennes et la résilience sourde</li> <li>• L’audisme</li> </ul> <p>RELATIONS AVEC LA COMMUNAUTÉ SOURDE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le continuum entre les relations personnelles et professionnelles</li> <li>• Gestion des différents rôles</li> </ul> <p>COMMUNICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La présentation personnelle</li> <li>• Intervention dans une communication en cours</li> <li>• Les bris de communication</li> <li>• La communication non verbale</li> </ul> <p>SANTÉ ET SÉCURITÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion du stress et des émotions</li> </ul> |
|---|--|---|

## ANNEXE 15.4

| <b>ACTIVITÉ : L'INFORMATION ET LA SENSIBILISATION</b>  |  |   |
|--|--|---|
| <b>ACTIONS</b>   | <b>ATTITUDES</b>   | <b>CONNAISSANCES</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer le moment propice pour sensibiliser et déterminer l'exhaustivité de la sensibilisation</li> <li>• Déterminer qui sensibiliser parmi les parties entendantes ou sourdes</li> <li>• Déterminer quand sensibiliser :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Avant une interprétation</li> <li>○ Après une interprétation pour vérifier la satisfaction des gens</li> </ul> </li> <li>• Déterminer comment sensibiliser               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ En fonction du contexte</li> <li>○ En fonction des personnes présentes, de leur connaissance du rôle de l'interprète</li> </ul> </li> <li>• Déterminer sur quoi porte la sensibilisation :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La clientèle sourde</li> <li>○ La clientèle entendant</li> <li>○ Le rôle de l'interprète</li> <li>○ Les besoins de l'interprète</li> </ul> </li> <li>• Expliquer certaines règles spécifiques au service de relai vidéo SRV</li> </ul> | <p><b>JUGEMENT</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec discernement, quant au moment, au contenu et à la durée</li> </ul> <p><b>COMMUNICATION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec tact</li> <li>• En étant à l'écoute des besoins</li> <li>• En ayant de l'entregent</li> </ul> <p><b>TENUE PROFESSIONNELLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En étant vêtu adéquatement</li> <li>• Avec décorum</li> <li>• En représentant la profession et l'employeur</li> </ul> | <p><b>RÉALITÉ DU MILIEU DE L'INTERPRÉTATION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disparités régionales</li> <li>• Méconnaissance du rôle de l'interprète dans certains milieux</li> </ul> <p><b>RÔLE DE L'INTERPRÈTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le code de déontologie de l'interprète</li> <li>• Les activités professionnelles de l'interprète et leurs limites</li> <li>• La médiation culturelle</li> <li>• La description des tâches de l'emploi</li> </ul> <p><b>TYPES DE CLIENTÈLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sourds avec handicaps multiples</li> <li>• Syndrome d'Usher</li> <li>• Sourds leaders et très scolarisés</li> </ul> <p><b>CULTURE, HISTOIRE ET RÉALITÉ SOURDE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les codes culturels Sourds, les différences avec les entendants</li> <li>• Aspects relatifs à la surdité : implant</li> </ul> |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• En milieu scolaire (secteur jeunes),       <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sensibiliser le personnel de l'école (enseignants, direction, surveillants, professionnels, équipes multidisciplinaires) concernant :           <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les besoins particuliers de l'élève</li> <li>▪ Les pratiques pédagogiques non adaptées : dictées, projection dans le noir, le français sourd</li> <li>▪ L'utilisation de certaines technologies de suppléance à l'audition</li> </ul> </li> <li>○ Sensibiliser l'élève Sourd           <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Au sujet de la culture entendante</li> <li>▪ Au sujet du rôle de l'interprète</li> <li>▪ Comment communiquer avec les amis, les adultes (professeur)</li> </ul> </li> <li>○ Sensibiliser les autres élèves sur la réalité sourde</li> <li>○ Assurer un suivi avec le personnel de l'école concernant le travail de collaboration de l'interprète</li> </ul> </li> </ul> |  | <p>cochléaire, système FM, etc.</p> <p>CONTEXTES D'INTERPRÉTATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les spécificités des différents milieux ou contextes</li> </ul> <p>SANTÉ ET SÉCURITÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les troubles musculo-squelettiques</li> </ul> |
|---|--|--|

## ANNEXE 15.5

| <b>ACTIVITÉ : LE PERFECTIONNEMENT</b>   |   |  |
|---|---|--|
| <b>ACTIONS</b>  | <b>ATTITUDES</b>  | <b>CONNAISSANCES</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontrer des collègues pour briser l'isolement et échanger concernant               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le fonctionnement général en contextes particuliers</li> <li>○ Des problématiques vécues</li> <li>○ Des études de cas</li> </ul> </li> <br/> <li>• Mettre à jour ses connaissances et compétences en               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Participant à des formations et des perfectionnements</li> <li>○ Assistant à des conférences</li> <li>○ Étant au fait de l'actualité, notamment quant à l'utilisation de nouveaux termes</li> </ul> </li> <br/> <li>• Poser un regard critique sur soi               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utiliser des outils d'autoévaluation</li> <li>○ Être observé par des collègues</li> <li>○ Observer des collègues</li> <li>○ S'observer soi-même, par des prestations filmées</li> <li>○ Écouter et accepter la critique des Sourds et entendants</li> </ul> </li> </ul> | <p><b>PRÉVENANCE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiosité et intérêt sur le sujet interprété</li> <li>• En étant à l'affût des occasions de se perfectionner</li> </ul><br><p><b>VIGILANCE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec une capacité d'introspection</li> <li>• En connaissant ses forces et faiblesses</li> <li>• En reconnaissant ses limites</li> </ul> | <p><b>RÉALITÉ DU MILIEU DE L'INTERPRÉTATION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La constitution d'un réseau professionnel</li> <li>• La formation en interprétation : réalité québécoise et internationale</li> <li>• Les processus d'évaluation formels des interprètes</li> </ul><br><p><b>CONSCIENCE DE SOI ET ÉVALUATION PERSONNELLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les grilles d'évaluation de la fidélité de l'interprétation disponibles</li> <li>• L'impact d'une mauvaise interprétation</li> </ul><br><p><b>CULTURE GÉNÉRALE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'actualité, locale et internationale</li> <li>• Les enjeux sociaux</li> <li>• Histoire générale</li> </ul><br><p><b>RELATIONS AVEC LA COMMUNAUTÉ SOURDE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concept d'allié</li> <li>• Le continuum entre les relations personnelles et professionnelles</li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• S'impliquer dans le milieu<ul style="list-style-type: none"><li>○ Participer aux associations d'interprètes</li><li>○ S'impliquer dans la communauté sourde et agir comme un allié</li></ul></li></ul> |  |  |
|--|--|--|

## ANNEXE 15.6

| <b>ACTIVITÉ : LE TRAVAIL EN ÉQUIPE</b>   |   |   |
|--|---|---|
| <b>ACTIONS</b>   | <b>ATTITUDES</b>  | <b>CONNAISSANCES</b>  |
| <p>Avant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifier une rencontre de préparation en équipe               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Effectuer une répartition du travail de préparation</li> <li>○ Harmoniser les signes à utiliser</li> </ul> </li> <li>• Effectuer la préparation logistique en équipe               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Définir les règles de fonctionnement</li> <li>○ Pratiquer les rotations, tester les micros, vérifier la luminosité ensemble</li> <li>○ Déterminer la répartition du temps de travail entre les rôles d'interprète actif et de soutien</li> <li>○ S'entendre sur des rôles spécifiques, tels l'attribution d'un interprète à un locuteur</li> </ul> </li> </ul> <p>Pendant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner du feedback à son coéquipier</li> <li>• Harmoniser les signes à utiliser non prévus pendant la préparation</li> <li>• Donner du soutien pendant l'interprétation :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Être attentif et ne pas vaquer à autre chose</li> <li>○ Intervenir si l'interprète fait une</li> </ul> </li> </ul> | <p>ACCEPTATION DE LA CRITIQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec une attitude positive et ouverte</li> <li>• Sans prendre les commentaires personnels</li> </ul> <p>ESPRIT D'ÉQUIPE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner la critique de manière constructive</li> <li>• Esprit de collaboration avec les collègues</li> </ul> <p>COMMUNICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec tact et respect</li> <li>• En établissant un lien de confiance</li> </ul> <p>VIGILANCE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En posant un regard critique sur soi et sur son coéquipier</li> <li>• En connaissant ses forces et faiblesses et celles du coéquipier</li> </ul> | <p>CONSCIENCE DE SOI ET ÉVALUATION PERSONNELLE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaissance de soi : forces, limites</li> </ul> <p>RELATIONS HUMAINES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La collaboration</li> </ul> <p>SOUTIEN ET MENTORAT</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le soutien actif en cours d'interprétation</li> <li>• Le feedback constructif</li> <li>• La collaboration en équipe d'interprétation</li> <li>• Le travail de collaboration avec d'autres équipes d'interprètes (ASL, Sourds)</li> <li>• L'accueil de nouveaux interprètes dans la profession</li> </ul> <p>PRÉPARATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Méthodes de préparation en équipe</li> <li>• Gestion d'une masse de documents</li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>omission</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Prendre le relais si nécessaire</li> <li>○ Noter les erreurs et bons coups pendant l'interprétation du collègue</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Recevoir le soutien pendant l'interprétation active</li> <li>● S'organiser pendant les pauses pour assurer le service</li> </ul> <p>Après</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Faire un bilan de l'organisation du travail</li> <li>● Échanger sur les erreurs commises en cours d'interprétation</li> <li>● Assurer le suivi à un autre collègue concernant l'ambiance, le contexte, le vocabulaire</li> </ul> <p>Travailler en collaboration avec les autres équipes d'interprètes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Interprètes Sourds</li> <li>● Interprètes ASL-anglais</li> </ul> <p>Faire du mentorat auprès d'étudiants ou auprès de nouveaux interprètes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Observer</li> <li>● Être observé</li> <li>● Répondre aux questions des interprètes</li> <li>● Appliquer un plan d'accompagnement</li> </ul> |  |  |
|--|--|--|

## ANNEXE 15.7

| <b>ACTIVITÉ : L'ADMINISTRATION EN INTERPRÉTATION</b>   |   |   |
|--|---|---|
| <b>ACTIONS</b>   | <b>ATTITUDES</b>  | <b>CONNAISSANCES</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre entente avec un client concernant les différents paramètres d'une l'affectation</li> <li>• Rédiger des contrats, des reçus et des factures</li> <li>• Planifier son horaire, ses déplacements, son itinéraire, prévoir du temps avant et après l'affectation</li> <li>• S'assurer du suivi concernant la rémunération</li> <li>• Tenir à jour sa comptabilité professionnelle</li> <li>• Faire signer les gens après une affectation</li> <li>• Remplir un rapport d'incident</li> <li>• Suivre les procédures et les politiques écrites de l'employeur</li> <li>• Faire le suivi de ses messages dans la boîte courriel</li> </ul> | <p><b>ORGANISATION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En ayant le sens de l'organisation</li> </ul> <p><b>TENUE PROFESSIONNELLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La représentation, le décorum</li> </ul> | <p><b>ROUAGES ADMINISTRATIFS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modèles de contrats, factures et reçus</li> <li>• Rédaction de courriels formels</li> <li>• Modèles de rapports d'incidents</li> <li>• Procédures propres au SRV</li> </ul> <p><b>OUTILS INFORMATIQUES ET TECHNOLOGIQUES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Outils informatiques généraux : ordinateurs, tablettes</li> </ul> |

## ANNEXE 15.8

| <b>ACTIVITÉ : LE DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL</b>   |  |  |
|--|--|--|
| <b>ACTIONS</b>   | <b>ATTITUDES</b>   | <b>CONNAISSANCES</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concevoir du matériel propre au milieu scolaire (secteur jeunes)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Créer un dictionnaire pour l'élève, présenter les signes des mots de la semaine</li> <li>○ Préparer des feuillets d'information pour les enseignants ou des affiches pour la classe</li> <li>○ Développer des outils d'observation quant aux compétences communicationnelles du jeune (avec pairs, enseignant)</li> <li>○ Créer du matériel de suivi du travail de l'interprète</li> </ul> </li> <br/> <li>• Participer à la création d'un répertoire informatique de signes techniques et l'entretenir</li> <br/> <li>• Élaborer des documents qui contribuent au développement et à l'uniformisation de la profession d'interprète</li> </ul> | <p><b>ESPRIT D'ÉQUIPE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dans l'optique de partager et collaborer ses connaissances avec des collègues</li> </ul> <p><b>PRÉVENANCE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Quant aux opportunités de développement</li> </ul> | <p><b>OUTILS INFORMATIQUES ET TECHNOLOGIQUES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Outils informatiques généraux : ordinateurs, tablettes</li> </ul> <p><b>CONTEXTES D'INTERPRÉTATION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaissance des différents contextes d'interprétation</li> </ul> <p><b>TYPES DE CLIENTÈLES SOURDES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les différences dans l'expression signée</li> <li>• Les Sourds avec handicaps multiples</li> <li>• Syndrome d'Usher</li> </ul> <p><b>RÉALITÉ DU MILIEU DE L'INTERPRÉTATION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptation à la méconnaissance du rôle de l'interprète dans certains milieux</li> </ul> |