



Master

2023

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

La perception du travail et du rôle des interprètes communautaires
pendant une réunion parents-professeurs dans une école primaire
genevoise

Avoni, Donatella

How to cite

AVONI, Donatella. La perception du travail et du rôle des interprètes communautaires pendant une réunion parents-professeurs dans une école primaire genevoise. 2023.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch//unige:170203>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE TRADUCTION
ET D'INTERPRÉTATION**

Donatella Avoni

**La perception du travail et du rôle des interprètes communautaires
pendant une réunion parents-professeurs dans une école primaire
genevoise**

Mémoire présenté à la Faculté de Traduction et d'interprétation
pour l'obtention du Master en Interprétation de conférence

Directrice de mémoire : Prof. Lucía Ruiz Rosendo

Jurée : Manuela Motta

Juin 2023

Coordonnées de l'étudiante

Donatella Avoni

Faculté de Traduction et d'Interprétation

Université de Genève

40, boulevard du Pont-d'Arve,

CH-1211 Genève 4

Remerciements

Je tiens à exprimer mes profonds remerciements à ma directrice de mémoire, Mme Lucía Ruiz Rosendo, pour avoir supervisé le présent travail de recherche.

Merci également à ma jurée, Mme Manuela Motta.

Je souhaite aussi témoigner ma gratitude à l'école de Pâquis-Centre et à Appartenances, pour avoir collaboré avec moi dans le cadre de cette étude. Merci donc à Monsieur Fuchs, Madame Reece et Mme S pour avoir accepté de participer à mes interviews : cela a été pour moi une expérience très enrichissante, à la fois sur le plan scientifique et personnel. Sans vous cette recherche n'aurait pas été possible.

Merci au Service de la recherche en éducation (SRED) pour avoir autorisé mon étude et merci à toutes les personnes qui m'ont fourni des renseignements utiles pour ma recherche.

Enfin, merci à ma famille pour m'avoir soutenue tout au long de cette dernière année de Master.

Résumé

L'interprétation dans le domaine éducatif est une forme d'interprétation communautaire relativement peu étudiée. Or, il s'agit d'une pratique répandue dans une région multilingue comme la Suisse romande. L'objectif du présent travail est, d'une part, de comprendre comment se déroule une rencontre parents-professeurs interprétée dans une école primaire genevoise et, d'autre part, comment le travail et le rôle d'un interprète est perçu dans ce contexte. Deux interviews ont ainsi été menées avec deux membres du corps enseignant et une interprète. Les résultats montrent que les indications fournies par l'Association suisse pour l'interprétariat communautaire et la médiation interculturelle (Interpret) reflètent globalement le déroulement de dialogues dans le milieu éducatif, mais présentent quelques divergences au niveau de leur organisation. De plus, il émerge que la relation école-interprète influence leur interaction réciproque. Enfin, les interprètes ne se limitent pas à traduire le contenu de l'échange, mais interviennent de manière constructive, glissant entre le rôle d'interprète comme conduit et celui de médiateur.

Mots-clés : interprétation communautaire, interprétation dans le domaine éducatif, INTERPRET, école primaire, Appartenances, rôle de l'interprète.

Table des matières

1. Introduction	7
2. Revue de la littérature	9
2.1 L'interprétation communautaire	9
2.1.1 Histoire	9
2.1.2 Visée de l'interprétation communautaire	9
2.1.3 Destinataires de l'interprétation communautaire	10
2.1.4 Profil des interprètes communautaires	11
2.1.5 Mode d'interprétation et combinaison linguistique	11
2.1.6 Professionnalisation de l'interprétariat communautaire : conditions de travail, statut et formation	12
2.1.7 Rôle des interprètes communautaires	14
2.1.7.1 L'interprète comme conduit vs l'interprète comme médiateur	15
2.1.7.2 La voie du milieu et le dépassement de la dichotomie	19
2.2 L'interprétation dans le domaine éducatif	21
2.3 Les rencontres parents-professeurs interprétées	24
2.3.1 Présentation des rencontres parents-professeurs	24
2.3.2 Recherches sur les rencontres parents-professeurs interprétées	27
3. Description du contexte de mon étude	33
3.1 Le système scolaire et l'accueil des élèves allophones dans le canton de Genève	33
3.1.1 Visée du dispositif des classes d'accueil	35
3.1.2 Accueil des familles et des élèves allophones	37
3.1.3 Services d'interprétation	37
3.1.4 Dispositifs spécifiques	37
3.1.5 Élèves concernés par les classes d'accueil	38
3.1.6 Fonctionnement de la classe d'accueil à l'école primaire : matières et durée	38
3.1.7 Sortie de la classe d'accueil et évaluation	39
3.2 L'interprétation communautaire en Suisse	39
3.2.1 Interprète	39
3.2.1.1 Formation en interprétariat communautaire et médiation interculturelle	40
3.2.1.2 Panorama statistique des interprètes communautaires en Suisse	42

3.2.1.3 La figure du médiateur culturel et celle de l'interprète communautaire selon Interpret	44
3.2.2 L'interprétation communautaire dans le canton de Genève.....	49
4. Ma recherche.....	50
4.1 Question de recherche et objectifs	50
4.2 Méthode.....	50
4.3 Analyse des données	53
4.4 Entretien avec le directeur et l'éducatrice de l'école de Pâquis-Centre.....	54
4.4.1 Présentation des participants	54
4.4.2 Résultats.....	55
4.5 Entretien avec l'interprète.....	71
4.5.1 Présentation de l'interprète	71
4.5.2 Résultats.....	72
4.6 Discussion des résultats.....	90
5. Conclusion.....	99
6. Bibliographie	103
7. Annexes	108
7.1 Formulaire présenté au Service de la recherche en éducation (SRED)	108
7.2 Schéma d'interview avec le directeur et l'éducatrice de l'école de Pâquis-Centre	112
7.3 Formulaire d'information et de consentement pour le directeur et l'éducatrice de l'école de Pâquis-Centre	117
7.4 Schéma d'interview avec Mme S.....	120
7.5 Formulaire d'information et de consentement pour Mme S.....	126
7.6 Statistiques – établissement primaire des Pâquis	129
7.6.1 Nationalités des élèves inscrits.....	129
7.6.2 Langues maternelles des élèves inscrits.....	130
7.7 Les indications de la plateforme Trialog.....	131

1. Introduction

Language is the cornerstone of education and socialization.

(Winston, 2015, p. 133)

L'interprétation dans le domaine éducatif est une branche de l'interprétation communautaire qui vise à « rendre des services éducatifs accessibles » (Winston, 2015, p. 130). Elle se déroule notamment dans les institutions scolaires à l'intention des élèves allophones, mais aussi de leurs familles.

En effet, les familles soutiennent l'enfant dans son processus d'apprentissage et complètent le travail de l'école à la maison : leur implication favorise même la réussite scolaire de l'enfant (Davitti, 2015; Sirvani, 2007; Tipton & Furmanek, 2016). Les familles sont aussi régulièrement appelées à faire le point sur le parcours de l'élève avec le personnel scolaire dans le cadre des réunions parents-professeurs. Toutefois, Zaied (2015, p. 117-118) explique que les familles allophones interviewées dans le cadre de sa recherche effectuée à Rennes se heurtent à de grandes difficultés lorsque le système scolaire fait preuve de profonde indifférence vis-à-vis de leur diversité linguistique et culturelle :

Sous l'emblème de l'égalité, le système scolaire délivre les renseignements de la même manière à tous les parents ; immigrés ou non. Tous reçoivent les mêmes courriers institutionnels. Si les parents ne peuvent pas lire et qu'ils n'ont pas de « grands » enfants pour les aider ou de la famille proche, ils ne comprennent pas alors le courrier en question. C'est la même chose lorsqu'il s'agit de mots notés par un professeur sur le cahier de liaison, le mot manuscrit est souvent écrit précipitamment à la fin d'un cours et il est parfois impossible de lire ce qui est écrit [...] Le constat est que finalement, les parents immigrés sont mis au courant mais sans vraiment l'être.

Ces anecdotes montrent ainsi qu'ignorer la diversité linguistique et culturelle des parents d'élève est une forme de discrimination. D'ailleurs, les élèves du célèbre éducateur italien Don Lorenzo Milani écrivent en 1967 dans *Lettera a una professoressa* : « Non c'è ingiustizia più grande che fare parti uguali tra disuguali¹ » (Milani & Barbiana, 2017, p. 50). En l'espèce, proposer à tous les parents – francophones ou allophones – de participer à des rencontres parents-professeurs uniquement en français serait injuste vis-à-vis des parents allophones, qui ne pourraient pas communiquer véritablement avec l'école. C'est donc bien pour favoriser cette communication que ces familles, en Suisse romande, ont la possibilité de bénéficier d'un interprète.

Les interprètes communautaires intervenant dans le milieu scolaire sont appelés à faire le pont entre l'école et la famille, deux acteurs appartenant à des univers linguistiques et culturels différents. Or,

¹ « Il n'y a pas de pire injustice que de faire à parts égales entre des personnes qui ne sont pas égales » (traduction libre).

bien que le phénomène de l'interprétation communautaire, notamment dans le domaine éducatif, ne cesse de gagner du terrain, pratiquement aucune étude universitaire, à ma connaissance, ne s'est intéressée aux réunions parents-professeurs interprétées en Suisse. L'interprétation en langue orale dans le domaine scolaire est un sujet d'ailleurs relativement négligé dans la recherche en interprétation (Tipton & Furmanek, 2016).

Dans le présent travail de mémoire je souhaite donc comprendre comment une interprète et deux représentants du personnel scolaire perçoivent le travail et le rôle des interprètes intervenant dans une réunion parents-professeurs dans une école primaire de Suisse romande. Pour répondre à cette question de recherche, j'ai effectué deux entretiens semi-directifs.

Concernant la structure de mon travail, le premier chapitre est consacré à la revue de la littérature. Je présenterai ainsi le phénomène de l'interprétariat communautaire, m'attardant en particulier sur la question du rôle de l'interprète. Ensuite, je présenterai l'interprétation dans le domaine scolaire, une branche de l'interprétation communautaire. Enfin, j'expliquerai en quoi consistent les réunions-parents professeurs et passerai en revue les études consacrées à l'interprétation dans ce contexte.

Le deuxième chapitre est axé sur la Suisse. Le système scolaire genevois est exposé, ainsi que les mesures actuellement existantes pour accueillir les nouveaux élèves allophones, avec un accent particulier sur l'école primaire, étant donné que je m'intéresse à ce type d'établissement dans le cadre de la présente étude. Ensuite, je présenterai les services d'interprétariat communautaire qui fournissent des interprètes travaillant dans le domaine scolaire en Suisse et, plus particulièrement, dans le canton de Genève.

Le troisième chapitre est dédié à ma recherche à proprement parler. Après avoir détaillé ma méthode, je présenterai les résultats des entretiens avec l'interprète et le personnel de l'école primaire ayant participé à mon étude. Tout d'abord, je m'attarderai sur le profil de ces deux acteurs. Ensuite, j'aborderai l'organisation et le déroulement d'un dialogue pendant une réunion parents-professeurs. Puis, je présenterai la vision de l'école et de l'interprète quant au rôle et au travail des interprètes pendant ce type de réunions. Enfin, je discuterai les résultats obtenus.

2. Revue de la littérature

2.1 L'interprétation communautaire

2.1.1 Histoire

D'après Bancroft (2015), l'interprétation communautaire a toujours existé. Toutefois, en tant que profession, elle semble être apparue presque simultanément en Australie et en Suède dans les années 1970, pour ensuite se diffuser à échelle planétaire. En effet, l'Australie approuva des lois visant à ouvrir l'accès aux services sanitaires, éducatifs et sociaux aux « peuples aborigènes, aux minorités linguistiques et aux immigrés » (Bancroft, 2015, p. 220). Quant à la Suède, le pays organisa des formations pour interprètes communautaires, qui furent ensuite embauchés par le gouvernement « dans le domaine médical, légal, religieux et éducatif » (Bancroft, 2015, p. 220). De nos jours, l'interprétation communautaire a gagné en visibilité, émergeant à côté de l'interprétation de conférence et celle en langue des signes, à la fois dans la recherche et sur le terrain.

Les flux migratoires, qui se sont intensifiés dans les dernières décennies, ont particulièrement favorisé l'essor de l'interprétation communautaire (Bancroft, 2015). En effet, les migrants ne parlant pas la langue du pays hôte ont besoin d'interprètes communautaires pour accéder à différents services, dans l'attente d'avoir un niveau linguistique suffisant. Ainsi, l'accès linguistique² aux services a même été inscrit dans des lois au niveau national et international, concernant seulement quelques langues ou services donnés ou bien dotées d'une portée générale. Ces lois visent à pallier les risques que le manque d'interprétation pourrait comporter pour la « santé et le bien-être » des usagers allophones, tel qu'il a été relevé par certaines études, des risques qui s'accompagnent même de coûts économiques non-négligeables (Bancroft, 2015, p. 222).

De plus en plus de groupes et d'associations locales, nationales ou internationales sont consacrées à l'interprétation communautaire, notamment dans le but de soutenir, défendre et former les interprètes, comme par exemple l'ONG *Critical Link International* (Bancroft, 2015).

2.1.2 Visée de l'interprétation communautaire

Jacobsen (2009, p. 158) définit l'interprétation communautaire comme « une communication médiée par un interprète au cours d'une interaction face à face », même si une ou plusieurs parties peuvent participer via téléphone ou visioconférence. Or, la plupart des chercheurs s'accordent à dire que

² Bancroft (2015, p. 219) définit l'accès linguistique aux services ainsi : « The use of language services or language assistance to enable or help an individual who does not speak, read, write or understand the language of service to obtain meaningful access to that service ».

l'interprétation communautaire se définit plutôt en fonction de sa mission, qui est de « faciliter l'accès à des services communautaires » (Bancroft, 2015, p. 221). Cette forme d'interprétation se déroule typiquement dans le domaine médical, éducatif, social, religieux ou légal (Bancroft, 2015; Tiselius, 2021). Ces domaines impliquent aussi une large palette de possibles lieux de travail. Par exemple, l'interprétation médicale peut se dérouler dans un hôpital, dans des cliniques ou même dans des ambulances (Bancroft, 2015). Toutefois, Bancroft (2015) invite à ne pas définir l'interprétation communautaire en fonction du lieu où elle se déroule. En effet, comme relève Tiselius (2021, p. 51) :

Although the physical setting of an interpreted event is often used as a general designator for different types of interpreters, such as conference interpreter or court interpreter, there is no limitation in terms of what the physical place can be. Although interpreting is rarely described as swimming pool interpreting or soccer field interpreting, interpreting does take place in such settings too.

Ainsi, l'interprétation communautaire se caractérise par sa vocation : rendre accessibles des services communautaires (Bancroft, 2015).

2.1.3 Destinataires de l'interprétation communautaire

L'interprète communautaire intervient dans le cadre d'un triologue, à savoir un « dialogue à trois », impliquant l'interprète et deux autres parties (Interpret, s. d.-g; Jacobsen, 2009) que Tiselius (2021) distingue de cette manière :

- 1) D'une part, des professionnels formés dans différents domaines, parlant la langue utilisée dans la société en question, maîtrisant le sujet de la discussion et sachant parfois même gérer le rapport avec un interprète ;
- 2) D'autre part, des personnes dont le niveau de formation peut grandement varier, ne parlant pas la langue dominante de la société, connaissant bien leur situation personnelle, mais pas les caractéristiques de la société qui les accueille.

D'après Hale (2015), des exemples de personnes appartenant à la première catégorie sont les responsables de services publics ou bien des praticiens privés ; des exemples de personnes appartenant à la deuxième catégorie sont les migrants, les réfugiés, les personnes autochtones ou sourdes qui n'arrivent pas à s'exprimer dans la langue dominante ou à la comprendre. L'interprète est donc indispensable pour assurer la compréhension entre les deux parties afin que le service proposé soit correctement exercé et reçu.

Tiselius (2021, p. 55) relève également que le rapport de force entre les deux parties – la personne allophone et le professionnel – est déséquilibré à trois égards.

- Le statut des langues, étant donné que « l'une est la langue officielle de l'institution et l'autre une langue minoritaire et (souvent) immigrée dans la société en question » ;
- Le pouvoir institutionnel, étant donné qu'un individu est confronté à une institution ;
- Le pouvoir interactionnel, étant donné qu'une partie maîtrise mieux que l'autre le recours à un interprète et la nature du discours.

Les interprètes doivent donc s'inscrire dans ce rapport de force inégal pour assurer la communication entre les deux parties : cette situation diffère donc des conférences internationales, où les participants se situent dans un rapport de force relativement équilibré, au niveau des langues parlées et des institutions représentées (Tiselius, 2021). Comme le souligne Hale (2015), les interprètes communautaires sont véritablement indispensables pour permettre aux parties de se comprendre, contrairement aux conférences internationales où les participants peuvent s'exprimer dans leur langue maternelle ou dans une lingua franca le cas échéant.

2.1.4 Profil des interprètes communautaires

D'après Tiselius (2021), les interprètes communautaires peuvent présenter des profils très différents. Ils peuvent être des locuteurs de langues d'héritage, des enfants d'immigrés ou de personnes parlant des langues minoritaires ; des adultes immigrés dans le pays ; ou bien des individus au profil similaire à celui des interprètes de conférence, ayant donc appris une langue seconde dans l'enseignement secondaire ou au niveau universitaire.

Les compétences demandées aux interprètes communautaires sont tout à fait comparables à celles des interprètes de conférence :

Bilingual; able to concentrate well; able to process information fast; able to deal with stressful situations adequately; in possession of analytical skills and memory capacity; having general knowledge and general language knowledge, verbal skills and language transfer skills, as well as general background knowledge, communicative skills, sociability and empathy (Tiselius, 2021, p. 53).

Toutefois, le profil des interprètes communautaires et celui des interprètes de conférence diffère au niveau de leur parcours : de manière générale, « les interprètes de conférence semblent avoir reçu une éducation universitaire, alors que les interprètes communautaires semblent présenter un parcours nettement moins homogène » (Tiselius, 2021, p. 54).

2.1.5 Mode d'interprétation et combinaison linguistique

Les interprètes communautaires peuvent interpréter en présence ou bien à distance, via téléphone ou visioconférence (Tiselius, 2021).

Ils travaillent principalement en consécutive : de manière générale, ce mode permet aux interprètes communautaires débutants d'être plus précis et d'évaluer la complexité du sujet (Bancroft, 2015). Interpret (l'Association suisse pour l'interprétariat communautaire et la médiation interculturelle) assimile d'ailleurs l'interprétariat communautaire à de l'interprétariat consécutif (Interpret, 2019, p. 2). Toutefois, les interprètes communautaires peuvent aussi travailler en simultanée (par exemple, dans les tribunaux) et effectuer de la traduction à vue, selon les situations (Bancroft, 2015; Tipton & Furmanek, 2016). Bancroft (2015, p. 227) signale également l'existence d'un autre mode non reconnu (« summarization »), que les interprètes peuvent être amenés à adopter dans certaines situations où il faut résumer une discussion.

Pour ce qui concerne la combinaison linguistique, les interprètes communautaires sont tenus d'interpréter à la fois vers et depuis leur langue maternelle. Cela implique que les examens de certification doivent tester les interprètes sur toutes les langues maîtrisées, mais ce n'est pas toujours possible s'il s'agit de langues rares. De plus, pour nombre d'interprètes communautaires, la langue dominante dans la région de travail est leur deuxième langue, ce qui peut comporter une charge cognitive supplémentaire (Tiselius, 2021).

La situation des interprètes communautaires diffère donc de celle des interprètes de conférence, dont les langues sont classifiées en langue A, B et C, selon la définition de l'AIIC³ : ils sont tenus à interpréter vers leur langue A et, le cas échéant, vers leur langue B (Tiselius, 2021).

2.1.6 Professionnalisation de l'interprétariat communautaire : conditions de travail, statut et formation

D'après Tiselius (2021) le travail d'interprète communautaire, au niveau mondial, est relativement peu professionnalisé. Elle énumère différents critères pour définir le concept de « profession » : le fait de fournir des services qui requièrent des compétences spécialisées et de haut niveau ; d'avoir suivi une formation ; d'adhérer à des groupes ou des organisations professionnels ; de respecter des principes éthiques ; de jouir de la confiance des destinataires du service. Si les interprètes de

³ Voici les définitions des langues A, B et C selon l'AIIC : « The '**A**' language is the interpreter's mother tongue (or its strict equivalent) into which they work from all their other working languages in both consecutive and simultaneous interpretation. It is the language they speak best, and in which they can easily express even complicated ideas. It is therefore an active language for the interpreter. A '**B**' language is a language in which the interpreter is perfectly fluent, but which is not a mother tongue. An interpreter can work into this language from one or several of their other working languages, but may prefer to do so in only one mode of interpretation, either consecutive or simultaneous (often in 'consecutive' because it is not as fast). It is also considered an active language for the interpreter. A '**C**' language is one which the interpreter understands perfectly but into which they do not work. They will interpret from this (these) language(s) into their active languages. It is therefore a passive language for the interpreter » (AIIC, s. d.).

conférence remplissent pratiquement tous ces critères, ce n'est pas le cas des interprètes communautaires :

Community interpreters are: (1) not systematically trained at higher education institutions in a generally accepted way; (2) not necessarily enjoying trust from other professions (Granhagen Jungner et al. 2021; Phelan et al. 2019); (3) less professionally organized than conference interpreters; and (4) being paid very little (Tiselius, 2021, p. 58).

Comme le relèvent Grbić et Pöchhacker (2021), les conditions de travail des interprètes de conférence (telles que les heures de travail, les pauses ou la rémunération) ont été définies par l'AIIIC et s'appliquent aux interprètes employés par les organisations internationales, mais aussi aux interprètes recrutés de manière ponctuelle (freelance). Par exemple, l'AIIIC a entamé des négociations avec les institutions européennes et onusiennes pour garantir de bonnes conditions de travail aux interprètes pendant la pandémie de Covid-19 (Tiselius, 2021). En revanche, les conditions de travail pour les interprètes communautaires varient du tout au plus en fonction du marché local et du domaine d'intervention ; elles peuvent être décidées par des autorités publiques, par les services d'interprétariat ou encore par le client lui-même (Grbić & Pöchhacker, 2021) : « There are no global, or nation-wide, or regionwide, or even sector-wide general rules regulating working times, pauses, or team strength for community interpreters » (Tiselius, 2021, p. 56). Or, des conditions de travail difficiles peuvent porter atteinte au bien-être des interprètes communautaires (Tiselius, 2021). Selon Tiselius (2021), le niveau de professionnalisation différent contribue au fait que l'interprétation de conférence et l'interprétation communautaire soient perçues comme deux professions distinctes.

D'après Hale (2015), tous les pays ne considèrent pas l'interprétation communautaire comme une profession. Dans certains pays l'interprétation communautaire est reconnue comme profession seulement dans certains domaines, tels que le médical ou le légal (Bancroft, 2015). Dans d'autres pays encore, comme la Suède, en plus des interprètes communautaires accrédités l'on retrouve des interprètes non accrédités (Bancroft, 2015). Certains pays offrent même des formations aux professionnels qui ont recours aux interprètes communautaires (Hale, 2015). Toutefois, dans la plupart des pays, la profession n'est pas règlementée (Bancroft, 2015) et de nombreux interprètes communautaires ne sont toujours pas assez qualifiés ou formés (Hertog, 2010).

Dans d'autres pays, (comme l'Australie ou le Royaume Uni), la profession est règlementée : il existe donc des formations, des examens de certification, ainsi que des associations professionnelles (Bancroft, 2015; Hale, 2015). Si elle est proposée, la formation est spécialement axée sur l'interprétation communautaire et inclut des langues minoritaires et/ou liées à l'immigration ; elle est rarement universitaire, et dure de quelques semaines à plusieurs mois (Tiselius, 2021). En Suisse, la formation en interprétation communautaire est dispensée par des institutions de formation reconnues

par Interpret et donne accès à une certification reconnue au niveau fédéral, le Brevet fédéral de spécialiste en interprétariat communautaire et médiation interculturelle (voir point 3.2.1.1). D'après Hertog (2010), c'est notamment grâce aux programmes de formation que l'interprétation communautaire a commencé à être considérée une profession :

Training, including the integrated awareness of the code of conduct and the guidelines to good practice, seems to be the key to professionalization. It has allowed [community interpreting] to embark on the transition from an 'occupation' often carried out by well-meaning, unpaid volunteers or family members to a 'profession' of qualified and competent community interpreters who inspire trust in the service providers and the clients and who deliver quality interpreting.

Cela étant dit, malgré l'existence d'organismes de certification au niveau national, les interprètes communautaires certifiés sont relativement peu nombreux : cela peut être dû à un niveau de formation trop bas, qui ne permettrait pas aux interprètes de participer aux examens de certification, mais aussi au fait que certaines langues ne soient pas proposées dans ces mêmes examens (Tiselius, 2021).

D'après Hale (2015), le niveau de professionnalisation dépendrait également du passé migratoire du pays : l'interprétation communautaire est considérée comme une profession dans les nations qui ont une longue histoire d'immigration, contrairement à celles qui ne sont devenues que récemment des destinations migratoires (Hale, 2015). De plus, certains facteurs – comme le fait que la demande d'interprétation pour certaines langues change fréquemment ou encore que les interprètes communautaires ne sont pas obligés d'avoir suivi une formation avant d'exercer – nuisent à la professionnalisation de l'interprétation communautaire (Hale, 2015).

Ainsi, le profil des interprètes communautaires est très différent du point de vue de leur parcours, de leur formation et de leur sensibilité aux principes éthiques, ce qui peut entraîner une certaine confusion quant au rôle de l'interprète et à sa manière de gérer une interprétation (Hale, 2015). La question du rôle de l'interprète sera approfondie ci-dessous.

2.1.7 Rôle des interprètes communautaires

Throughout history, interpreters have been ascribed multiple roles, often appearing as Janus-faced intermediaries. With the regulation of interpreter behavior in codes of ethics and standards of professional conduct, the role of interpreters was restricted to that of mere conveyors of language, and, in less restrictive interpretations, of culture, though it soon became apparent that prescriptive, narrow role sets could frequently not be maintained in practice. This intrinsic contradiction has made the notion of role one of the most prominent topics in interpreting studies, one that has become increasingly complex and elusive (Pöllabauer, 2015, p. 355-356)

Pöllabauer (2015) s'intéresse au concept de rôle dans le domaine de l'interprétation, qui s'est notamment nourri de deux théories : le fonctionnalisme structurel et l'interactionnisme symbolique. Selon la première théorie, prescriptive, l'interprète n'a pas de pouvoir, ni de marge de manœuvre : il agit en fonction d'une série d'attentes pour réaliser des fonctions précises dans un système social donné. Selon la deuxième théorie, au contraire, les rôles de chacun ne sont pas donnés, mais évoluent au cours des interactions sociales.

Les recherches sur le rôle des interprètes ont été menées à la fois au niveau théorique et empirique et se sont particulièrement focalisées sur l'interprétariat communautaire, étant donné que ce domaine se caractérise par des relations de pouvoir asymétriques et par des participants aux profils socio-culturels différents, ce qui rend la question du rôle de l'interprète très délicate. Ces études ont non seulement contribué à approfondir la discussion autour du rôle des interprètes, mais également mis en lumière une certaine « confusion [entre les chercheurs] quant à ce qui doit ou ne doit pas être considéré comme faisant partie du rôle d'un interprète » (Pöllabauer, 2015, p. 356).

Au niveau théorique, les chercheurs ont adopté une « perspective fonctionnaliste structurelle » pour présenter « un résumé, appuyé sur la littérature existante, des constructions de rôle et/ou des typologies de rôles des interprètes » et ensuite en préconiser souvent un ou plusieurs (Pöllabauer, 2015, p. 356). Autrement, ils ont essayé de conceptualiser de manière « flexible » ou « liée au contexte » la construction du rôle de l'interprète en « adoptant une perspective interdisciplinaire ou multidisciplinaire » (Pöllabauer, 2015, p. 356).

Au niveau empirique, les chercheurs se sont intéressés à la performance des interprètes, qu'ils décrivent et mettent en relation avec certaines théories ; ils se focalisent aussi sur la manière dont les interprètes se perçoivent eux-mêmes ou sont perçus par les utilisateurs. Ces études empiriques se sont parfois traduites en de nouvelles typologies de rôles.

2.1.7.1 L'interprète comme conduit vs l'interprète comme médiateur

La manière de conceptualiser le rôle des interprètes a généralement toujours oscillé entre deux pôles et, selon le pays ou le service, l'on attend des interprètes qu'ils se situent à l'un de ces pôles ou bien dans le continuum qui les sépare (Bancroft, 2015; Pöllabauer, 2015).

- **L'interprète comme conduit.** L'interprète ne participe pas à l'échange, il n'est qu'un moyen de transmission linguistique « passif, neutre et invisible », à l'instar de « conduit[s], machine[s], téléphones » ou « fantômes » : c'est ce qu'on appelle en anglais le « conduit model » (Pöllabauer, 2015, p. 356). Les informations circulent donc d'une partie vers l'autre

sans que le sens ne soit altéré (Hertog, 2010). Cette idée continue de régir les codes éthiques (Pöllabauer, 2015).

- **L'interprète comme médiateur.** L'interprète participe à l'échange de manière active (et même intrusive) en tant que participant à part entière : il devient un « facilitateur de la communication », un « expert bi-culturel », un « médiateur culturel », pour ne citer que quelques dénominations (Pöllabauer, 2015, p. 356). Il peut être amené à réaliser toutes sortes de tâches allant outre la simple transmission de messages et à assister l'utilisateur même en-dehors de l'entretien (Bancroft, 2015; Bot & Verrept, 2013). Les interprètes-médiateurs expliquent à une partie du dialogue la culture et l'univers de l'autre partie : par exemple, dans le domaine médical, ils peuvent expliquer au patient quel est la raison de la question du praticien (Bot & Verrept, 2013). L'idée étant que clarifier le « contexte culturel » permet de comprendre pleinement le message, et ce d'autant plus entre des langues et des cultures très différentes (Bot & Verrept, 2013, p. 123).

La distinction entre le rôle de l'interprète comme conduit et comme médiateur se fonde sur deux manières différentes d'étudier une interprétation donnée, selon que l'on adopte une perspective dialogique ou monologique (Tiselius, 2021).

Le rôle d'interprète comme conduit repose sur une vision monologique de l'interprétation, dérivant de la théorie de Bakhtin :

In the monological view, words and expressions are understood as entities with a fixed meaning. When this view is applied to interpreting, it leads to attention for a meaning that 'can be lost' or 'twisted' and to the search for 'equivalents' in translating (Bot & Verrept, 2013, p. 119).

Ainsi, l'interprétation est considérée comme étant un « texte statique » doté d'un « sens inhérent » (Tiselius, 2021, p. 51). La vision monologique invite donc à se concentrer uniquement sur l'orateur/texte source et l'interprète/texte cible, et à se focaliser essentiellement sur ce dernier, en ignorant le contexte de l'échange et l'interaction entre les participants (Tiselius, 2021; Wadensjö, 1995).

En revanche, le rôle de l'interprète comme médiateur repose sur une approche dialogique de l'interprétation, dérivant toujours de Bakhtin, mais également de Watzlawick :

The dialogical view is based on the idea that the meaning of words and expressions is partially formed in the interaction between people. Based on the view, the interpreter is part of the entire system of constructing meaning: the interpreter picks from multiple possible translation choices. This means that

the translation can only be judged within the context – the interaction among three people – of the conversation that is being carried out (Bot & Verrept, 2013, p. 120).

Ainsi, le sens de l'interprétation est coconstruit par tous les participants, y compris l'interprète, au fur et à mesure que la conversation progresse (Hertog, 2010; Tiselius, 2021; Wadensjö, 1995). L'approche dialogique suggère ainsi que le message est porté non seulement par le vocabulaire, mais aussi par le contexte, car « les mots ont, d'une part, une définition fixe issue du dictionnaire, mais prennent, d'autre part, tout leur sens au sein de la conversation elle-même, et la communication non-verbale et les rapports de force entre les parties de la discussion jouent un rôle crucial en ce sens » (Bot & Verrept, 2013, p. 120). Cela implique donc que l'interprète soit considéré comme un participant actif à part entière, au même niveau que les autres participants, à même d'influencer le cours de la discussion ; que interlocuteurs de l'interprète co-déterminent la réussite ou l'échec de la communication ; et que, en plus de la communication verbale bilingue assurée par l'interprète, la communication non-verbale est tout aussi importante et permet aux participants d'approfondir l'échange, ainsi que leur relation (Davitti, 2013; Merlini, 2015).

Or, Tiselius (2021) souligne que l'interprétariat communautaire n'est pas dialogique en soi. Une même interprétation peut être analysée de manière dialogique ou monologique en fonction de l'objectif de l'analyse : ainsi, pour examiner un interprète lors d'un examen, l'approche monologique sera la plus appropriée ; par contre, pour étudier l'impact qu'une déclaration de l'interprète a sur les participants de la discussion, l'approche dialogique est la plus utile.

En plus des rôles d'interprète comme conduit et comme médiateur, Bot et Verrept (2013) proposent celui du **professionnel interprète** – le « co-thérapeute » dans le domaine médical, qui irait donc outre celui de l'interprète comme médiateur. Il s'agit d'une personne ayant reçu une formation à la fois dans un domaine professionnel (par exemple, en psychiatrie) et en interprétation. Or, un tel interprète présente deux risques : d'une part, il peut donner l'impression au patient de se ranger du côté du médecin ; d'autre part, au vu de son expertise, il pourrait tendre à fournir une interprétation qui soit compatible avec sa propre manière d'envisager le traitement du patient. Ainsi, la séparation entre l'interprète et le professionnel deviendrait floue.

D'après Hertog (2010), l'idée de l'interprète en tant que conduit était celle qui prévalait auparavant. Toutefois, cette vision n'était pas compatible avec la complexité de l'interaction entre les différentes parties et aujourd'hui, les chercheurs s'accordent à dire que la figure de l'interprète comme conduit est irréaliste (Davitti, 2013). En effet, dans la pratique, « l'on attend des interprètes communautaires qu'il règlent des problèmes, expliquent des concepts, résolvent des incompréhensions de type culturel, répondent aux exigences des utilisateurs d'un service donné et qu'ils agissent en défenseurs » : ils

n'ont donc pas simplement affaire à des considérations de type purement linguistique (Bancroft, 2015, p. 225). C'est ainsi que l'idée de l'interprète en tant que facilitateur de la communication/médiateur/défenseur a vu le jour et gagné du terrain (Hertog, 2010). Ainsi, comme l'explique Jacobsen (2009), de nos jours les chercheurs n'essaient plus tant de déterminer si les interprètes ont un rôle actif ou pas, mais plutôt dans quelle mesure ils participent activement et quel impact leur comportement a sur le dialogue.

Toutefois, la figure de l'interprète comme médiateur peut aussi être problématique. Par exemple, parfois, les interprètes ajoutent des explications non données par les fournisseurs de services, ce qui comporte une série de risques : « Errors of judgement, side conversations, abrogation of the provider's role or allowing the interpreter to exert inappropriate influence over decision-making by participants » (Bancroft, 2015, p. 226). Aussi, si les interprètes ne connaissent pas suffisamment bien leur culture d'origine, ils risquent de proposer un avis personnel qui ne se fonde pas sur des spécificités culturelles (Bot & Verrept, 2013).

D'après Bancroft (2015, p. 225), malgré l'existence de certains codes de bonnes pratiques liés à l'interprétation communautaire, sur le terrain chaque interprète décide où se situer dans la fourchette des rôles possibles de manière assez instinctive, en fonction « de sa formation, de la pression du marché, des attentes émotionnelles, de l'influence de leurs communautés culturelles et de leurs valeurs personnelles ». De plus, les interprètes peuvent recevoir une certaine pression de la part des fournisseurs de services ou des personnes allophones, qui ont des attentes quant à l'interprétation/médiation que doit fournir l'interprète. Par exemple, dans le domaine médical, les professionnels attendent parfois des interprètes qu'ils fournissent la solution définitive aux problèmes du patient (Bot & Verrept, 2013).

Hale (2015) signale aussi que la confusion sur le rôle de l'interprète et son degré de participation dans l'échange est due aussi à la grande diversité des profils existants (interprètes formés et non-formés, professionnels et ad-hoc...). Par exemple, des personnes bilingues au sein d'une famille – les traducteurs naturels selon Harris (1978) – ne sont pas payés ni tenus de fournir une interprétation fondée sur les principes éthiques de la profession. Certains interprètes contournent même ces principes, prenant par exemple les défenses d'une partie ou sélectionnant le contenu à traduire (Hale, 2015). Or, certains de ces principes éthiques sont source de confusion, comme celui de fournir une traduction fidèle. Certains pensent qu'il s'agit d'une traduction mot-à-mot, alors que d'autres relèvent que la traduction doit suivre une approche pragmatique et s'adapter au contexte et aux interlocuteurs, l'objectif ultime étant d'encourager les parties à communiquer en allant outre les barrières de la langue et de « respecter l'intention de l'original, de produire chez l'auditeur en langue cible un effet

communicatif le plus similaire possible à celui chez un auditeur en langue source », grâce à un large éventail de stratégies (Hale, 2015, p. 68-69).

2.1.7.2 La voie du milieu et le dépassement de la dichotomie

Certains chercheurs ont proposé une alternative entre les pôles de l'interprète comme conduit et de l'interprète comme médiateur fondée sur la manière dont l'interprète intervient dans le dialogue.

En effet, d'après Vargas-Urpi et Arumi Ribas (2014), ce qui distingue la figure du médiateur interculturel de celle de l'interprète est encore leur degré d'intervention. Même si elles se caractérisent toutes deux par le fait de promouvoir la communication par le biais de connaissances linguistiques et culturelles, le médiateur intervient dans l'échange parfois même de manière « créative » afin d'encourager une véritable interaction entre les parties, alors que l'interprète se limite à véhiculer le message sans intervenir dans l'échange, laissant les autres parties gérer la communication de manière autonome.

Bot et Verrept (2013, p. 126-127), par exemple, ont ainsi pensé à la figure de « **l'interprète interactif** » dans le milieu médical. Son degré d'interactivité doit être déterminé d'entente avec le praticien, mais ce qui le distinguerait du médiateur culturel est « le degré d'initiative » :

If the language assistant inserts information of his/her own initiative, he/she is assuming the role of intercultural mediator or even a participant in its own right, depending on the content of the intervention; if he/she limits him/herself to asking about the intention of the speaker, he/she is an interactive interpreter. If the interpreter replies, with consent of the therapist, to questions about his/her personal background, he/she is an interactive interpreter. Contacts outside the therapeutic session belong to the cultural mediator role if closely linked to the session and agreed upon by all parties involved. Otherwise, they are beyond the role of the language assistant (Bot & Verrept, 2013, p. 127).

Ainsi, selon cette troisième voie, l'interprète doit intervenir pour signaler aux autres parties les obstacles à la communication lorsqu'ils apparaissent, et non pas les expliquer de sa propre initiative (Bancroft, 2015).

Le schéma ci-dessous, adapté à partir de Bot et Verrept (2013), récapitule donc les différentes manières de conceptualiser le rôle de l'interprète.

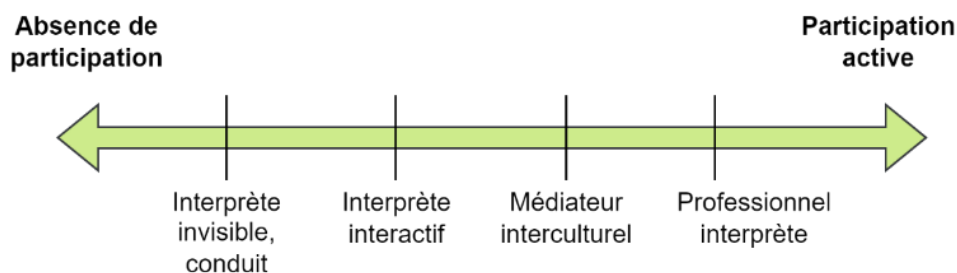


Figure 1 : Le positionnement de l'interprète d'après Bot et Verrept (2013, p. 126)

Or, comme le relève Jacobsen (2009), Wadensjö (1995) dépasse complètement la dichotomie entre l'interprète comme conduit et l'interprète comme médiateur. Dans son article, Wadensjö souligne que l'opposition entre les deux rôles (traducteur vs médiateur) est due à l'adoption d'une approche monologique de l'interprétation. En revanche, si l'on se fie à une perspective dialogique, les activités de traduction et de médiation peuvent être tout à fait compatibles par rapport à l'interactivité de l'interprète. En d'autres termes : « The interpreter's discourse has to be analysed both as *relaying or translating* and as *coordinating or mediating*. These aspects are *simultaneously present, and one aspect does not exclude the other*. As a matter of fact, these aspects condition each other » (Wadensjö, 1995, p. 113, emphase dans l'original). De plus, Wadensjö (1995, p. 121-122) s'inspire de la théorie du *footing* de Goffman (1981, p. 144), qui distingue la figure de l'animateur, de l'auteur et du mandant dans la production de contenu⁴, pour proposer une catégorisation similaire pour la figure de l'auditeur dans la réception de contenu. En effet, à son sens, l'on peut écouter un contenu donné en tant que rapporteur (« in order to be able to repeat exactly, word by word »), récapitulateur (« in order to be able to summarize ») ou bien en tant que répondant (« in order to be able to contribute an adequate continuation »). Ces trois catégories illustrent ainsi trois manières de participer à un entretien et peuvent s'appliquer à un interprète de manière non exclusive même si, en fonction des situations, une certaine manière d'écouter peut prédominer.

Une chose est certaine : au vu de la prolifération de recherches sur le sujet et de la grande diversité dans les pratiques et les domaines liés à l'interprétation communautaire, le débat sur le rôle de l'interprète et les principes éthiques n'est pas près de se conclure (Hale, 2015).

⁴ Voici les définitions d'animateur, auteur et mandant selon Goffman (1981, p. 144) :

- Animateur : « The talking machine [...] an individual active in the role of utterance production » ;
- Auteur : « Someone who has selected the sentiments that are being expressed and the words in which they are encoded » ;
- Mandant : « Someone whose position is established by the words that are spoken, someone whose beliefs have been told, someone who is committed to what the words say » ;

2.2 L'interprétation dans le domaine éducatif

L'interprétation dans le domaine éducatif⁵ est une branche de l'interprétation communautaire. Elle peut être définie de deux façons.

Tout d'abord, elle peut être envisagée comme « une manière de rendre accessibles des services éducatifs » : un champ d'application très vaste, car il englobe « pratiquement toutes les situations où des personnes veulent apprendre [quelque chose] et où un interprète leur est mis à disposition » (Winston, 2015, p. 130). Cela inclut par exemple des formations professionnelles, des cours académiques ou des conférences (Smith, 2015; Winston, 2015).

Toutefois, selon la définition la plus répandue, l'interprétation dans le domaine éducatif se déroule dans des « institutions éducatives », comme des universités ou des écoles primaires ou secondaires (Winston, 2015, p. 130). Les interprètes interagissent ainsi avec les acteurs typiques de ce domaine, dont les élèves/étudiants, les membres du personnel et les parents (Smith, 2015). Ils peuvent aussi aider à évaluer les compétences linguistiques des nouveaux élèves allophones (Tipton & Furmanek, 2016). Toutefois, les tâches des interprètes dans le domaine scolaire ne sont généralement pas clairement définies, à la fois pour les interprètes en langues orales et en langue des signes (Smith, 2015; Tipton & Furmanek, 2016; Winston, 2015). Tipton et Furmanek (2016, p. 182) relèvent également une grande diversité dans le profil des interprètes :

There is also no distinction in terms of proficiency levels, which often leads to an ad hoc and untrained interpreter that helps with a parent-teacher conference (considered basic-level interpreting) being thrown into an individualized education plan meeting (high-level skills) when they are not ready.

L'interprétation peut être fournie soit pour promouvoir le multilinguisme, soit pour permettre aux locuteurs de langues minoritaires d'accéder à l'éducation, qui est fournie dans une langue majoritaire (Winston, 2015). Par exemple, en Afrique du Sud, l'on fournit des interprètes à l'université pour permettre aux locuteurs d'autres langues officielles de se former et de suivre des cours impartis dans une langue différente ; en revanche, aux États-Unis, les interprètes permettent aux élèves sourds, d'accéder au système éducatif, où les cours ne sont pas impartis en langue des signes (Tipton & Furmanek, 2016; Winston, 2015).

À ce sujet, il est bon d'opérer une distinction entre les interprètes en langue des signes et ceux travaillant dans une langue orale. Les premiers, en plus de permettre la communication entre enseignants, parents et personnel, travaillent souvent à temps plein dans les établissements pour

⁵ Traduction libre de « interpreting in educational settings ».

rendre les cours accessibles aux élèves sourds : ils accompagnent donc les élèves tout au long de la journée (Smith, 2015; Tipton & Furmanek, 2016). Ils peuvent interpréter dans plusieurs types de situations, même en-dehors de la classe, par exemple dans le cas d'assemblées, de sorties scolaires ou de compétitions sportives (Tipton & Furmanek, 2016).

Les deuxièmes interagissent très peu avec les enfants et interviennent le plus souvent dans le cadre d'évènements impliquant des parents et des enseignants qui ne parlent pas la même langue. Par exemple, ils interviennent dans le cadre de rencontres parents-professeurs, mais aussi d'assemblées, de cérémonies de remises de prix ou des programmes spéciaux (Smith, 2015; Tipton & Furmanek, 2016). Dans le cadre de ma recherche, je m'attarderai davantage sur cette seconde catégorie d'interprètes.

Pour ce qui est des recherches portant sur l'interprétation dans le domaine éducatif, il s'agit d'un filon d'études assez jeune. En effet :

Despite growing attention to this domain in policy terms [...] it is important to note that it is one of the most neglected in terms of interpreting studies research and frameworks for competencies development in spoken language interpreting, at least when compared to sign language interpreting. In educational settings, the development of interpreting is richly informed by research and practice in bilingual education since a more holistic understanding of the interpreter's role and responsibility in these settings depends on the ability to make connections between language learning, social experience, peer influences, and the ethos of a particular establishment or education system (Tipton & Furmanek, 2016, p. 166).

Certains sujets ont beaucoup été approfondis dans la littérature. L'interprétation en langue des signes dans le milieu éducatif (écoles primaires et secondaires) est, semble-t-il, le type d'interprétation ayant fait l'objet de la plupart des recherches dans ce domaine : peu d'études ont été effectuées sur les interprètes travaillant dans des langues orales dans le milieu éducatif (Tipton & Furmanek, 2016; Winston, 2015). L'on peut citer par exemple Marschark (2005), Marschark et al., (2005), Heyerick et Vermeerbergen (2012), Winston (2015), Smith (2015) ou Cohen et Jones (2019). Un autre sujet beaucoup traité dans la littérature est celui des enfants interprètes (voir ci-dessous).

Les informations portant sur les interprètes communautaires (voir partie 2.1) s'appliquent aussi à ceux travaillant dans le domaine éducatif. Voici quelques observations supplémentaires concernant cette dernière catégorie d'interprètes.

Pour ce qui est de leurs interlocuteurs allophones, les interprètes dans le domaine éducatif peuvent interagir avec des élèves migrants, des réfugiés ou encore des personnes appartenant à des minorités linguistiques : il s'agit donc d'élèves et de familles aux parcours, aux expériences et aux statuts socio-

économiques différents, ayant des liens plus ou moins étroits avec le monde scolaire (Tipton & Furmanek, 2016).

Quant au profil des interprètes, dans le milieu scolaire Tipton et Furmanek (2016, p. 185) signalent aussi la présence d'interprètes semi-professionnels (ayant donc reçu une formation partielle en interprétation communautaire) et *ad hoc*, c'est à dire de personnes bilingues non formées à l'interprétation :

Anyone in a school with any level of bilingual skills could be used as an ad hoc interpreter. This includes front office staff, custodians, health workers, cafeteria workers and so on. These individuals may or may not have sufficient language skills to interpret, but are seldom compensated for their extra efforts and are expected to stop their daily duties to assist with unannounced family visits and phone calls.

De plus, les enseignants de langue étrangère peuvent devenir des interprètes, une pratique apparemment fréquente aux États-Unis (Tipton & Furmanek, 2016). Cette information a été confirmée par ma recherche, car dans l'école étudiée certains enseignants bilingues aident les enseignants francophones à interagir avec des élèves allophones si nécessaire. De plus, l'éducatrice de l'école, bilingue français-espagnol, interprète également pendant certaines réunions parents-professeurs (voir point 4.4.2).

Ou encore, l'interprétation peut être fournie par des pairs, par exemple par des élèves bilingues à qui l'on demande d'interpréter (Tipton & Furmanek, 2016) :

Child language brokering (CLB) denotes interpreting and translation activities carried out by bilingual children who mediate linguistically and culturally in formal and informal contexts and domains for their family and friends as well as members of the linguistic community to which they belong. Since children, through schooling, tend to become proficient in a new language and to adapt to the new culture more quickly than their parents, they are often asked to take on the role of the linguistic and cultural mediator (Antonini, 2015a, p. 48).

La recherche sur les enfants interprètes (Child language brokering, CLB), a vu le jour voilà une vingtaine d'année, mais ce n'est que récemment qu'elle a commencé à intéresser les chercheurs en traduction et interprétation (Antonini, 2015b, voir par exemple Antonini, 2017; García-Sánchez et al., 2011; Reynolds et al., 2015; Tse, 1995) : il reste donc encore beaucoup à apprendre sur ce phénomène qui continue d'être assez « invisible » aux yeux de toutes les parties, y compris les enfants (Antonini, 2015a, p. 48).

Les recherches existantes se sont notamment focalisées sur les effets du CLB « sur le développement cognitif, éducatif et psychologique des enfants interprètes », sur le processus d'apprentissage de

l'enfant, et sur son « attitude vis-à-vis de [sa] langue et culture maternelle et/ou seconde » (Antonini, 2015a, p. 49). L'impact sur le rapport entre la famille et l'enfant fait également l'objet d'études : en effet, si les enfants interprètent pour leurs parents, amis ou camarades, le rapport de force entre ces deux acteurs et leur répartition des rôles changent (Antonini, 2015a; Tipton & Furmanek, 2016). Enfin, la question des enfants interprètes a aussi été analysée dans le cadre d'études sur le bilinguisme, un phénomène intimement lié au CLB (Angelelli, 2010). L'école étudiée dans ma recherche ne fait pas appel aux enfants pour les réunions parents-professeurs (voir point 4.4.2). Toutefois, les enfants bilingues peuvent être invités par l'enseignante pour aider un élève allophone à comprendre une activité ou à s'exprimer en cas de besoin : cela renforce la collaboration entre les élèves eux-mêmes et met en valeur l'expérience de l'élève bilingue.

Enfin, concernant le mode d'interprétation, Tipton et Furmanek (2016) relèvent que dans certains milieux scolaires les interprètes sont fréquemment appelés à traduire à vue certains documents ou formulaires, même s'ils n'ont pas nécessairement les compétences pour le faire. Or, il est primordial que les interprètes soient préparés en la matière afin que les familles puissent comprendre pleinement les tenants et aboutissants des décisions prises par l'établissement. En effet, certains documents à traduire ont également une valeur légale :

When [sight translation is] done without preparation, it can significantly hinder parents' full comprehension of school-system decisions and their repercussions. For example, in the United States an Individual Education Program (IEP) is a legally binding document that parents must sign, and as such it must be explained fully and completely (Tipton & Furmanek, 2016, p. 177).

Le document mentionné s'apparente donc à la Procédure d'évaluation spécialisée (PES) mentionnée par les enseignants que j'ai interviewés (voir point 4.4.2).

2.3 Les rencontres parents-professeurs interprétées

Dans le présent travail de mémoire, je souhaite étudier comment se déroule une réunion parents-professeurs interprétée dans une école primaire. Dans cette section, je définis le phénomène des réunions parents-professeurs et présente dans un deuxième temps les études consacrées à ce sujet.

2.3.1 Présentation des rencontres parents-professeurs

Les rencontres parents-professeurs sont considérées comme le pilier de la communication école-famille (Sánchez & Orellana, 2006). Elles sont obligatoirement organisées par les établissements scolaires et sont généralement définies ainsi : « Two-way conversations which provide an opportunity for parents to learn about their children's progress in school and for teachers to gain insights into their students' attitudes and behaviours at home » (Davitti, 2015, p. 3). Plus particulièrement :

[Parent-teacher meetings] represent an opportunity to share progress or concerns, update families on recent changes in the education system, curricula, or testing. Parents, on the other hand, have a chance to respond to teacher's reports or evaluations, clarify any other issues which may help obtain a clear picture of the child, including strengths and weaknesses (Davitti, 2015, p. 2).

L'objectif de ces rencontres est tout d'abord d'impliquer les parents dans le processus d'apprentissage de l'enfant et dans les activités et la philosophie de l'école, car il a été prouvé que cela favorise la réussite scolaire de l'élève (Davitti, 2015; Sirvani, 2007; Tipton & Furmanek, 2016). Les rencontres peuvent également impliquer d'autres acteurs, en plus des enseignants, selon la situation de l'enfant (Tipton & Furmanek, 2016). La structure des entretiens n'est pas rigide, mais peut être adaptée en fonction de la situation et de l'objectif du rendez-vous (Davitti, 2013; Pillet-Shore, 2001).

Ensuite, il s'agit d'évaluer l'élève, de vérifier s'il a besoin d'aide au niveau de sa performance scolaire, de ses relations sociales ou de son comportement et, dans l'affirmative, d'élaborer des stratégies pour fournir ce soutien (Davitti, 2013; Pillet-Shore, 2015; Sánchez & Orellana, 2006). Ainsi, les rencontres parents-professeurs ont été assimilées à des consultations médicales : « Teachers produce their own diagnosis (i.e. reporting), which is normally followed by prescriptions and remedies (i.e. recommendations) to ensure students' academic well-being » (Davitti, 2013, p. 175). Davitti (2013, 2015) souligne la nature bidirectionnelle de l'échange, où les enseignants et la famille partagent leurs connaissances respectives sur l'enfant : les informations fournies par chaque partie sont donc complémentaires et les parents sont censés participer activement et sur un pied d'égalité par rapport aux enseignants, afin d'établir une évaluation complète de l'enfant et favoriser son apprentissage.

La communication école-famille est loin d'être anodine :

Teacher-parent communication is fraught with complexity for a variety of reasons. Communicating with parents whose first language is not English and whose children are struggling academically adds another dimension to the interaction between home and school because of linguistic and cultural differences. In addition, many other barriers work against effective home-school communication, such as teacher attitudes and institutional racism. Many teachers often do not have sufficiently high expectations of ESL parents' capacities to support their children's education (Jones, 2003). Class and race may also play a role in parent-school interactions (Guo, 2010, p. 123).

De plus, les enseignants doivent présenter les aspects plus problématiques liés à l'élève et commenter même l'éducation fournie par les parents, tout en se montrant ouverts et sociables vis-à-vis des familles (Davitti, 2013; Pillet-Shore, 2001). Ainsi, les rencontres parents-professeurs ne concernent pas que l'enfant : étant donné que les enseignants et les parents travaillent tous deux à l'éduquer, tous deux essaient de se présenter comme étant des personnes pleinement compétentes (Pillet-Shore, 2015; Sánchez & Orellana, 2006).

Dans le cas où la rencontre parents-professeur est interprétée, l'interprète doit tout d'abord transmettre le contenu de l'échange. Pour cela, il doit posséder des « connaissances socio-institutionnelles » : il doit maîtriser le fonctionnement du système scolaire, être capable de faire des parallèles entre celui de l'enseignant et celui du parent allophone et gérer le format hybride de la rencontre, où la conversation ordinaire se mêle à la terminologie typique de l'institution éducative (Davitti, 2013; Tipton & Furmanek, 2016, p. 177-178).

De plus, l'interprète doit également favoriser la coopération entre l'école et la famille, ainsi que la participation de celle-ci, par exemple en l'encourageant à intervenir. En effet, les rencontres parents-professeurs sont, par leur nature, des conversations assez complexes où il faut, certes, transmettre des informations, mais également construire une relation entre le personnel scolaire et la famille (Davitti, 2013) :

In [parent-teacher meetings], interpreters are responsible for enabling the meeting to run smoothly, maintaining its cooperative character, establishing a common ground and giving both parties the possibility to fully understand what is going on and interact on a level playing field. Interpreters are therefore constantly confronted with a difficult balancing act, i.e. to what extent should they identify with or distance themselves from one party or the other, what are their tasks, socio-epistemic rights and responsibilities in interaction (Davitti, 2015, p. 5).

Étant donné la nature complexe de la conversation, au cours de leur travail, les interprètes peuvent aussi être amenés à gérer des malentendus ou même des conflits entre les parties (Davitti, 2013). Guo (2010) explique ainsi que des malentendus peuvent surgir en raison d'une manière différente de concevoir l'apprentissage de la langue locale en tant que langue étrangère, ou l'interaction entre l'école et la famille. Par exemple, dans le monde occidental, la famille est invitée à aider les enfants à faire les devoirs ou encore à rencontrer souvent les enseignants, alors qu'en Chine le rapport famille-école est différent : les familles rencontrent les enseignants uniquement si l'enfant pose problème, et ont du mal à remettre en question leur autorité, car ils nourrissent beaucoup de respect à leur égard. De même, Tipton et Furmanek (2016, p. 178-179) signalent que les parents peuvent avoir des attentes différentes quant à la relation famille-école, en fonction de leur provenance : « In many cases, culturally and/or linguistically diverse (CLD) parents may feel that they are 'involved' if they feed their children before school and provide them with school supplies ». Ils doivent ainsi s'adapter au nouveau système scolaire, où il faut acheter les manuels ou où les enfants doivent aller à l'école le samedi matin par exemple, alors que ce n'était pas le cas dans le système scolaire d'origine. Toutefois, les attentes des parents et leur manière de participer à la formation de l'enfant subissent aussi une évolution :

The issue of parent involvement and expectations is complex since it is closely related to the number of the years spent in the receiving country and the experience gained with every subsequent child entering the receiving country school system. This means that if the school administration is not aware of these factors, it would be the interpreter's role to clarify the situation. When looking at this issue chronologically, the parent involvement pendulum tends to move from apprehension, or even fear, lack of engagement, and lack of willingness to follow the receiving country's educational customs and child-rearing practices, all the way to legal action taken when parents are denied access to information about their children's academic performance and progress due to the lack of interpreters (Tipton & Furmanek, 2016, p. 178-179).

Ainsi, d'un côté, la durée de permanence dans le pays d'accueil favorise la compréhension du système scolaire de la part des parents, qui peuvent donc revoir leurs attentes. Toutefois, d'un autre côté, les établissements scolaires doivent être conscients des exigences des parents allophones et favoriser leur compréhension de ce même système, par exemple en les dirigeant vers du personnel qualifié pour interagir avec des parents allophones ou en leur mettant à disposition des interprètes (Tipton & Furmanek, 2016).

2.3.2 Recherches sur les rencontres parents-professeurs interprétées

Certains chercheurs se sont penchés sur le travail des interprètes communautaires travaillant dans des langues orales pendant les réunions parents-professeurs. À la lumière de mes recherches, il est possible de distinguer deux filons d'études : d'une part, celles visant à découvrir les stratégies mises en œuvre par l'école pour communiquer avec les familles allophones et évaluer, le cas échéant, la qualité de la communication ; d'autre part, celles analysant une ou plusieurs rencontres parents-professeurs interprétées afin de relever comment l'interprète intervient dans le dialogue.

Deux études appartenant à la première catégorie sont Guo (2010) et Zaied (2015). Elles montrent que les occasions de rencontre entre le corps enseignant et les familles allophones n'ont pas toujours favorisé une véritable communication entre ces deux parties : les interprètes sont fondamentaux pour instaurer ce dialogue.

Zaied (2015) a effectué des interviews avec trois mères immigrées maghrébines, deux enfants immigrés de deuxième génération et deux représentants du corps enseignant afin d'identifier les difficultés de communication entre l'école et les familles immigrées installées dans un quartier populaire de Rennes. Il émerge entre autres que les communications de l'école, même celles liées à des sujets importants comme l'orientation de l'enfant, ne sont pas toujours comprises par la famille, car l'école n'adapte pas son style communicatif afin d'instaurer un véritable dialogue avec la famille. Notamment, l'école n'emploie pas d'interprètes : « Sous l'emblème de l'égalité, le système scolaire

délivre les renseignements de la même manière à tous les parents ; immigrés ou non » (Zaied, 2015, p. 117). Zaied relève ainsi que les mères maghrébines participent aux rendez-vous individuels avec les enseignants en étant souvent accompagnées d'un de leurs enfants bilingues qui fait office d'interprète. Toutefois, elles ne se rendent pas aux « grandes réunions institutionnelles », dépourvues d'interprétation et conçues pour des parents francophones experts du système scolaire (Zaied, 2015, p. 118). Afin d'enrayer le phénomène des enfants interprètes, Zaied propose d'inviter plutôt des adultes parlant la langue des parents à participer aux réunions en tant que médiateurs interculturels. La nécessité de former le corps éducatif à rencontrer les parents immigrés a également été soulevée.

Guo (2010) montre que les assistants bilingues ont été essentiels pour encourager les familles chinoises à participer à une soirée de rencontre parents-professeurs en début d'année scolaire (« Parents' Night »), au cours de laquelle ils ont travaillé en tant qu'interprètes. Les assistants bilingues étaient des assistants de recherche diplômés ainsi que des enseignants d'anglais langue étrangère expérimentés, mais Guo ne précise pas s'ils ont suivi une formation en interprétation. Pendant la rencontre, les enseignants d'une école secondaire canadienne voulaient créer des liens avec les familles et présenter le programme d'Anglais Langue Étrangère. Guo s'est basée sur des interviews et des focus groups avec des enseignants d'Anglais Langue Étrangère et des assistants bilingues, ainsi que sur des observations de trois Parents' Night et de plusieurs réunions de préparation organisées par les enseignants (Guo, 2010). Elle a découvert que les parents avaient des attentes différentes par rapport au corps enseignant quant aux objectifs des Parents' Nights et que ces soirées n'ont finalement pas favorisé le dialogue entre les familles et les enseignants (Guo, 2010). En revanche, les assistants bilingues ont encouragé la participation des familles, qui leur posaient beaucoup de questions ; c'est notamment grâce à eux que certaines familles plus réticentes ont accepté de participer aux Parents' Nights. Les assistants ont donc émergé en tant que véritables ponts entre le corps enseignant et les parents et ont endossé différents rôles : en plus d'être des assistants, ils étaient des interprètes linguistiques (ils ont traduit et expliqué certains termes institutionnels), des interprètes culturels (ils ont divulgué le fonctionnement du système scolaire canadien) et des intermédiaires entre les enseignants et les parents (Guo, 2010). Ainsi, Guo conclut : « It is important to use bilingual assistants or liaisons to help parents participate fully in school events and to communicate their questions and concerns about their children's education » (Guo, 2010, p. 137).

L'importance des interprètes est confirmée par Howard et Lipinoga (2010), qui associent l'analyse d'une rencontre interprétée à d'autres méthodes qualitatives, dont les interviews. Ils étudient des rencontres parents-professeurs interprétées sous l'angle de la prétextualité (« pretextuality »), et complètent leurs résultats par des interviews et des données ethnographiques. Leur étude relève que les interprètes anglais-espagnol ont joué un rôle fondamental pour faciliter l'interaction entre l'école

et la famille : « Spanish-speaking parents at Grant Elementary frequently expressed a great deal of gratitude at the school's efforts to provide Spanish-language translations of school materials and interpreters, a fact which, we cannot emphasize enough, has greatly improved home-school communication for these families » (Howard & Lipinoga, 2010, p. 37). Les interprètes espagnol-anglais étaient des étudiants diplômés locaux (le cursus d'études n'est pas précisé) ou des membres du personnel scolaire bilingues. Toutefois, leur présence n'a pas empêché que des malentendus surgissent entre le corps enseignant et les parents. Par exemple, le message servant à inviter les parents à participer aux rencontres a suscité des réactions diverses chez les familles. Le mot « conferencia » a été employé, ce qui a confondu les parents hispanophones : plusieurs s'attendaient à un autre mot, tel que « réunion » ou « junta ». En fonction du mot choisi, un type de réunion différent leur venait à l'esprit. De plus, certains parents avaient l'impression qu'ils avaient été convoqués pour aborder des problèmes graves concernant l'enfant, tels qu'un mauvais comportement. Pendant l'entretien, les parents croyaient aussi que les enseignants n'étaient pas tant intéressés à « entendre leurs préoccupations ou questions », mais qu'ils tenaient plutôt à aborder tous les points prévus pour la réunion (Howard & Lipinoga, 2010, p. 40).

Les études ci-dessus semblent évoquer le plus souvent des interprètes informels⁶, à savoir des personnes qui ont endossé le rôle d'interprètes sans avoir suivi de formation. Or, l'étude de Foulquié Rubio et Abril Martí (2013) révèle justement que les établissements scolaires étudiés ont plus souvent fait appel à des interprètes informels que formels. L'étude présente les résultats d'un projet pilote réalisé en Espagne, où un questionnaire a été rempli par 75 enseignants interagissant avec des enfants et des familles immigrés, dans trois établissements scolaires murciens (écoles maternelles et primaires). L'objectif était de comprendre comment ils percevaient la communication vis-à-vis de familles immigrées, quelles solutions étaient mises en place pour favoriser cette communication, quelles solutions étaient souhaitées par les enseignants et quel devait être, à leur avis, le profil idéal du professionnel facilitateur de la communication. Les résultats montrent que les enseignants ont dû gérer à la fois à des difficultés linguistiques (les familles ont une maîtrise insuffisante de l'espagnol) et culturelles (incluant, par exemple, la religion, l'hygiène, les attentes des parents quant au rôle des enseignants). Pour les surmonter, les enseignants ont utilisé le plus souvent des stratégies informelles (55,5% des cas) : ils ont appelé une personne qui parle la langue des parents (27%), des enseignants d'anglais (14,95), un élève bilingue (5,4%) ou l'enfant concerné lui-même (6,8%), un grand frère ou une grande sœur de l'enfant concerné (1,4%). Les solutions plus formelles n'ont été

⁶ Bancroft (2015, p. 220) définit la notion d'interprétation *ad hoc* ou d'interprétation informelle ainsi : « Interpreting performed by untrained, unqualified individuals who may be family, friends, untrained bilingual staff, volunteers, community advocates or anyone who claims to speak two languages ».

choisies que dans 16,3% des cas : les enseignants ont appelé des médiateurs interculturels (6,8%), des interprètes (5,4%) ou ont demandé une interprétation via téléphone (4,1%). Ces résultats vont dans le sens de Hurley et al. (2011), qui effectuent des entretiens semi-directifs avec des éducateurs interagissant avec des enfants en âge préscolaire et leurs familles réfugiées. Or, il émerge qu'il est difficile pour les éducateurs d'avoir recours aux interprètes : la prestation est chère, il est difficile de trouver des interprètes disponibles et les professionnels sont même assez méfiants quant à la qualité de l'interprétation fournie.

L'étude de Foulquié Rubio et Abril Martí (2013) montre également les attentes des interviewés quant au rôle de l'interprète. Deux préférences se sont clairement dégagées : « traduire tout ce que les interlocuteurs disent » (32,4%) et « médier pour résoudre des conflits culturels » (28,4%). « Ajouter des informations » n'a été choisi que par 13,5% des répondants. Enfin, les enseignants ont déclaré que, pour faciliter au mieux la communication entre les parties, les interprètes devraient recevoir une formation en médiation (27%).

Ainsi, il émerge de cette première catégorie d'études que la communication école-famille n'est pas toujours optimale et que les interprètes sont nécessaires pour favoriser l'interaction entre ces deux acteurs.

D'autres études analysent des rencontres interprétées entre enseignants et familles allophones, et ont notamment mis en lumière la nature de l'interprète en tant que participant à part entière dans l'échange, qui ne se limite pas à traduire les déclarations des autres parties.

Solberg (2023) étudie l'interprétation fournie par un assistant multilingue (figure dont le rôle et les fonctions ne sont pas encore clairement définies par la littérature), s'interrogeant sur son rôle et sur le pouvoir qu'il exerce sur la discussion. Pour ce faire, Solberg s'appuie sur la théorie du *footing* de Goffman (1981, voir point 2.1.7.2). Solberg détermine que l'assistant multilingue a le plus souvent recouvert le rôle d'animateur (associé à la figure d'interprète), et rarement celui d'auteur. Toutefois, il a également eu la possibilité d'élargir son champ d'action : « The analysis demonstrated a certain scope for expanding agency embedded within the dialogue interpreter/ animator role [...] and the assistant might even slide into the discussant role [...] without openly “changing hats” » (Goffman, 1981, p. 145; Solberg, 2023, p. 5; 9). Par exemple, l'un des assistants étudiés a traduit le commentaire d'un enseignant qui encourageait la maman d'un enfant polonais à parler polonais à la maison en ajoutant également d'autres bienfaits liés à cette activité, sans expliciter qu'il parlait à titre personnel.

Davitti (2013) relève que l'interprète influence la communication entre les parties, à la fois par ses déclarations et par la direction de son regard. En effet, elle a analysé trois enregistrements vidéos de rencontres parents-professeurs authentiques interprétés en anglais et italien, Les interprètes étaient

qualifiés et possédaient de l'expérience liée à l'interprétation dans le domaine éducatif. L'étude se focalise sur le lien entre la direction du regard de chaque participant et la communication d'appréciations sur la performance scolaire de l'enfant prononcées par l'interprète de son propre gré ou pour souligner une appréciation formulée par les autres parties (« upgrading renditions »). Davitti relève notamment que ces appréciations servent à expliciter certaines informations, rassurer le parent et conclure l'intervention de l'interprète, afin de marquer une transition avec le point suivant de l'échange. De plus, par ces appréciations, l'interprète encourage la famille à s'aligner sur les déclarations des enseignants, sans vraiment lui laisser la possibilité de contribuer à la discussion : il préserve ainsi une communication unidirectionnelle, allant des enseignants vers les parents.

Dans le même esprit, Arumí Ribas et Vargas-Urpi (2017) analysent les stratégies adoptées par des interprètes chinois-espagnol/catalan. Les choix des interprètes ont servi non seulement à résoudre des difficultés linguistiques (« talk as text »), mais également à gérer l'interaction entre les participants (« talk as activity »). Dans une autre étude de 2014, Vargas-Urpi et Arumí Ribas étudient une rencontre entre une mère chinoise et une enseignante catalane interprétée par une médiatrice interculturelle expérimentée et connaissant le fonctionnement d'un triologue en milieu scolaire, dans une école secondaire de Barcelone. Les chercheuses analysent ensuite les stratégies utilisées par l'interprète sur la base de Wadensjö (1999), ainsi que les potentielles raisons de leur recours, à la lumière de la conversation. D'après elles, il est possible que la médiatrice ait utilisé certaines stratégies pour résoudre ou même prévenir des problèmes communicatifs. Par exemple, l'interprète a utilisé une *non-rendition* pour poser une question visant à clarifier les propos de la mère, elle a ajouté une expression (« no te preocupes ») pour faire preuve d'empathie vis-à-vis de la mère chinoise ou encore elle a adapté son registre à ses interlocutrices (Vargas-Urpi & Arumí Ribas, 2014, p. 5-6).

Ainsi, contrairement à l'autre filon d'études, les interprètes étudiés dans celui-ci sont principalement formels (avec la possible exception de Solberg (2013), étant donné que l'on ignore si les assistants multilingues sont formés en interprétation). Les résultats révèlent qu'ils ne se contentent pas de faire une traduction littérale de ce qui est dit, mais influencent l'échange par les stratégies qu'ils emploient et même par leur langage non-verbal. Pour rappeler Wadensjö (1995), les interprètes traduisent, coordonnent et médient en même temps.

L'étude de Valero-Garcés et Tan (2017) entre dans une catégorie à part. Ils proposent en effet des ressources – dont des dialogues exemplifiant des interactions entre l'interprète, l'enseignant et la famille – pour enseigner l'interprétation dans le domaine éducatif dans un contexte hispanophone vis-à-vis de familles sinophones.

À ma connaissance, il n'y a pas d'études universitaires portant sur l'interprétation communautaire dans le domaine scolaire en Suisse. Il existe des rapports qui ne portent toutefois pas spécifiquement sur l'interprétation dans le milieu scolaire.

Le « Rapport d'évaluation du dispositif d'interprétariat communautaire de la Croix-Rouge genevoise » analyse le service d'interprétation de la Croix-Rouge genevoise (CRG) en 2013 (Hauptli & Horber-Papazian, 2013). Le travail s'appuie sur : une analyse documentaire ; une analyse des données comptables et statistiques ; une enquête auprès des organismes utilisateurs des interprètes de la CRG ; des entretiens semi-directifs avec sept représentants de ces organismes, avec le service d'interprétariat communautaire de la CRG et d'Appartenances, et avec le Bureau de l'intégration des étrangers de la République et canton de Genève ; enfin, des focus groups avec 25 interprètes communautaires de la CRG. L'objectif de cette analyse était

...d'évaluer l'adéquation des prestations fournies par le [Service d'interprétariat communautaire (SIC)] de la CRG avec les besoins des organismes utilisateurs, l'efficacité administrative du SIC de la CRG, la satisfaction des interprètes travaillant pour la CRG ainsi que les coûts et les ressources engagées par la mise en place du dispositif d'interprétariat à travers, une comparaison des prestations offertes par le SIC de la CRG et le SIC d'Appartenances Vaud (Hauptli & Horber-Papazian, 2013, p. 1).

À la fin du rapport, des recommandations sont fournies afin d'améliorer le service.

Un autre rapport, « Recensement des mesures d'intégration dans le canton de Genève et analyse de besoin pour l'élaboration des programmes cantonaux en matière d'intégration spécifique de 2012 » (Mugny et al., 2012), contient des points consacrés à l'interprétariat communautaire. Il émerge ainsi que les associations ayant besoin d'interagir avec des personnes migrantes font d'abord appel aux « ressources linguistiques de leur personnel » et que les personnes migrantes « s'arrangent, en général, pour venir avec une connaissance qui traduit pour elles », raison pour laquelle les Communes font assez peu appel aux interprètes (Mugny et al., 2012, p. 27). Toutefois, certains autres services les utilisent souvent : Hôpitaux Universitaires Genevois (HUG), l'Hospice général (HG) et le Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP), ainsi que certaines associations. Enfin, le rapport relève que le service d'interprétariat communautaire serait assez coûteux et que les services d'interprétariat manquent de fonds. Le recours aux enfants interprètes est également mentionné dans le cadre des HUG. Un rapport rédigé par ICVolontaires (voir point 3.2.2) en 2007-2008 est également mentionné : l'on relève que, malgré l'existence des services d'interprétation, les parents hésitent à aborder l'école, et les enseignants sont réticents à proposer des dialogues, préférant se débrouiller pour communiquer avec les parents. Cela étant dit, le rapport ne pousse pas plus loin l'analyse sur l'interprétation dans le domaine scolaire.

Mon travail de mémoire s'inscrit donc dans le sillage des études qualitatives ayant analysé l'interprétation dans le domaine scolaire du point de vue des acteurs impliqués dans ce processus, à savoir des membres du corps enseignant et une interprète.

3. Description du contexte de mon étude

Dans ma recherche, je souhaite comprendre quelle est la perception du travail et du rôle des interprètes dans le cadre d'un dialogue dans une école primaire de Suisse romande.

Ainsi, dans la section qui suit, je présente brièvement le système scolaire dans le canton de Genève et les dispositifs mis en place pour accueillir les enfants allophones, m'attardant notamment sur l'école primaire, étant donné que l'école étudiée dans le cadre de cette recherche (l'école de Pâquis-Centre) est justement une école primaire. Ensuite, je présente les services d'interprétariat communautaire suisses qui fournissent des interprètes intervenant dans ce contexte.

3.1 Le système scolaire et l'accueil des élèves allophones dans le canton de Genève

L'enseignement obligatoire dans le canton de Genève prévoit huit ans d'école primaire (divisées en quatre années de cycle élémentaire et quatre années de cycle moyen) et trois ans de cycle d'orientation (qui constitue la première partie de l'enseignement secondaire).

Les élèves de cycle élémentaire vont à l'école les lundis, mardis, jeudis et vendredis, de 8h à 11h30 et de 13h30 à 16h. Ceux de cycle moyen vont à l'école aussi le mercredi matin. Pendant la pause midi et de 16h à 18h les élèves peuvent être pris en charge par l'accueil parascolaire, un service qui relève de chaque commune et non pas du Département de l'instruction publique du canton (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, 2022).

Au cycle d'orientation, les élèves vont à l'école les lundis, mardis, mercredis matin, jeudis et vendredis ; les horaires dépendent de chaque établissement. Ils sont divisés en regroupements et ensuite en sections en fonction de leurs résultats scolaires, capacités et projets (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, 2023).

Les élèves allophones inscrits à l'école primaire et au cycle d'orientation peuvent également être inscrits dans des classes d'accueil, afin notamment d'apprendre le français de manière intensive (voir suite).

Le tableau ci-dessous récapitule ainsi la structure de l'enseignement obligatoire à Genève (d'après Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, 2022, 2023).

ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE	Secondaire I : Cycle d'orientation					CA à 100%	CA à 100%	Classes de scolarisation à 100%
	11CO	15 ans	Section CT – Communication et technologie	Section LC – Langues vivantes et communication	Section LS – Littéraire-scientifique			
	10CO	14 ans						
	9CO	13 ans	Regroupement 1	Regroupement 2	Regroupement 3			
	École primaire							
	8P	12 ans	Cycle moyen			Passage en principe après 12 mois + période de transition	Classe d'accueil (en principe, à 50%)	Classes de scolarisation à 100%
	7P	11 ans						
	6P	10 ans						
	5P	9 ans						
	4P	8 ans	Cycle élémentaire			Immersion		
	3P	7 ans						
	2P	6 ans						
	1P	5 ans						
Nom de la classe	Âge de l'élève	Classes régulières			Dispositifs pour les élèves allophones			

Tableau 1. L'enseignement obligatoire dans le canton de Genève

À l'issue du cycle d'orientation, les élèves peuvent poursuivre leur formation dans l'enseignement secondaire II, qui prévoit des formations générales ou professionnelles (République et canton de Genève, 2022). Les élèves allophones entre 15 et 19 ans peuvent intégrer les filières du Service de l'accueil de l'enseignement secondaire II (ACCES II), qui remplit le rôle des classes d'accueil : les élèves apprennent le français et bénéficient d'une mise à niveau dans les autres branches, afin de pouvoir ensuite suivre une formation régulière générale ou professionnelle (République et canton de Genève & Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, s. d.).

Étant donné que je m'intéresse à une école primaire, je m'attarderai ci-dessous sur les mesures visant à favoriser l'intégration des élèves allophones pour ce niveau de la formation obligatoire : le dispositif des classes d'accueil. Toutes les informations à ce sujet sont contenues dans le document « Prescriptions cantonales - Accueil des élèves allophones à l'école primaire - Année scolaire 2022-2023 » (Service enseignement et évaluation, 2022a). Ce document (ainsi qu'une version équivalente pour le cycle obligatoire intitulée « Prescriptions cantonales - Classe d'accueil du CO et intégration en classe régulière » Service enseignement et évaluation, 2022b) est librement accessible sur la page « Accueil des élèves allophones » du site pédagogique de la République et canton de Genève⁷. Le fait que les documents ne soient disponibles qu'en français, qu'ils se trouvent sur ce site, et non sur les pages d'information officielles de l'État de Genève⁸, et qu'ils contiennent

⁷ <https://edu.ge.ch/enseignement/enseignement-primaire/accueil-des-eleves-allophones>

⁸ Comme la page « Bienvenue à l'école primaire » : <https://www.ge.ch/bienvenue-ecole-primaire>

de nombreux termes techniques et acronymes laisse entendre qu'ils n'ont pas été conçus pour être consultés par une famille allophone : il s'agit de documents à l'intention des professionnels de l'éducation.

Je propose ci-dessous un résumé des points pertinents pour ma recherche du document « Prescriptions cantonales - Accueil des élèves allophones à l'école primaire - Année scolaire 2022-2023 ».

3.1.1 Visée du dispositif des classes d'accueil

À la page 3 de ce document, il est dit que le canton de Genève met en place « différents dispositifs » visant à « soutenir l'apprentissage du français pour les élèves allophones qui ne disposent pas encore de compétences suffisantes ». En effet, cela est préconisé par la Stratégie nationale pour le développement de l'enseignement des langues (CDIP, 2004) et par la Loi sur l'instruction publique (LIP) du canton.

La maîtrise du français est nécessaire à deux égards : c'est la langue de la région, mais aussi de la scolarisation. Les élèves doivent donc apprendre à pouvoir non seulement interagir à l'oral et à l'écrit dans les situations du quotidien, mais aussi « acquérir un vocabulaire spécifique aux disciplines enseignées, ainsi qu'un métalangage permettant l'analyse de la langue » (p. 8).

Toutefois, pour ce faire, les élèves allophones ont besoin d'une aide ciblée. En effet, pour eux, « le français est une langue seconde, ce qui implique des types d'exercices et des progressions didactiques très différents de ceux proposés en classe régulière » (p. 8). D'où les classes d'accueil, dont les objectifs d'apprentissage se fondent sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), ainsi que sur le Plan d'études romand pour le Français.

Le but du dispositif des classes d'accueil est fournir aux élèves allophones primo-arrivants une « mise à niveau scolaire et linguistique dont l'objectif est une intégration rapide dans le système scolaire genevois régulier » (Service enseignement et évaluation, 2022b, p. 2), en accédant aux « exigences du Plan d'études romand⁹ », qui régit le programme de l'enseignement obligatoire (Service écoles-médias, République et canton de Genève, et al., s. d.).

⁹ <https://www.plandetudes.ch/per>

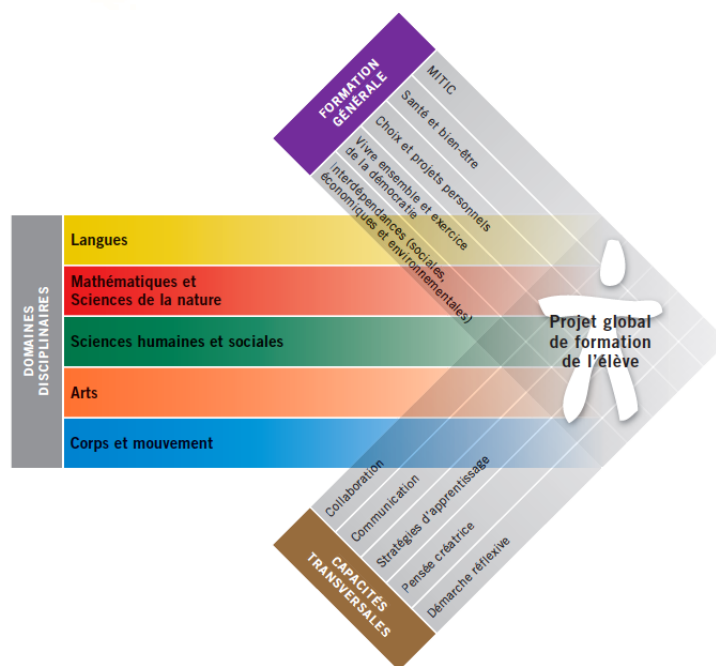


Figure 2 : Plan d'étude romand, tiré de Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2023)

Toutefois, l'objectif n'est pas de supplanter la langue maternelle des élèves avec le français, mais plutôt de promouvoir le plurilinguisme chez les élèves :

Les recherches mettent en effet en évidence que le fait d'avoir de bonnes compétences dans sa langue première a des répercussions positives sur l'apprentissage d'autres langues. Dans cette perspective, le Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) encourage la fréquentation des cours de Langue et culture d'origine (LCO) qui permettent aux élèves allophones de continuer à progresser régulièrement dans leur langue d'origine. Par ailleurs, dans l'enseignement régulier, des activités de type éveil au langage et ouverture aux langues (ÉOLE) sont proposées et mettent en valeur le plurilinguisme de chaque élève (Service enseignement et évaluation, 2022a, p. 3).

Sur le site pédagogique du canton¹⁰, il y a même des liens vers des affiches présentant les avantages du plurilinguisme.

Concernant les cours de Langue et culture d'origine (LCO), l'État de Genève soutient les organismes (consulats étrangers et associations) qui organisent des cours destinés aux élèves ayant une langue maternelle différente du français (*Cours de langue et culture d'origine pour les élèves de l'EO*, s. d.; Service écoles-médias, Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, et al., s. d.). Il s'agit de cours facultatifs donnés en-dehors des heures d'enseignement à l'école primaire, normalement dès la 4P. Les deux sites cités mettent à disposition une liste vers les organismes

¹⁰ <https://edu.ge.ch/enseignement/accueil-des-eleves-allophones/ressource/langues-et-cultures-dorigine-lco-3024>

d'apprentissage compétents (*Cours de langue et culture d'origine pour les élèves de l'EO*, s. d.; Service écoles-médias, Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, et al., s. d.).

3.1.2 Accueil des familles et des élèves allophones

Les élèves allophones primo-arrivants « domiciliés dans le canton de Genève et en âge de scolarisation doivent être inscrits à l'école publique genevoise » ; l'établissement dépend de leur domicile (Service enseignement et évaluation, 2022a, p. 5)¹¹. Les élèves et les parents sont ensuite reçus par la direction de l'établissement au cours d'un entretien d'accueil, auquel participent si possible les enseignants de la classe d'accueil et les éducateurs. Les interprètes de la Croix-Rouge genevoise sont sollicités à ce stade pour « favoriser la communication » (p. 5). Dans ce cadre, l'on fournit des informations sur le système scolaire genevois, sur les compétences de l'élève nouvellement inscrit et sur sa possible orientation. Les informations sont ensuite résumées dans un rapport écrit transmis aux enseignants de la classe régulière et d'accueil, aux éducateurs, au secrétariat, à la direction de la classe d'accueil et, le cas échéant, aux infirmiers.

La direction inscrit l'élève dans une classe régulière qui correspond à sa classe d'âge, ou bien dans l'année de scolarité précédente, dans le cas où l'élève n'a pas acquis les objectifs d'apprentissage demandés. Des évaluations complémentaires peuvent être menées pour vérifier la « capacité de l'élève à suivre l'enseignement » ou les compétences dans sa langue d'origine (p. 5).

3.1.3 Services d'interprétation

Les services d'interprétation sont demandés par la direction de l'établissement et les frais engendrés sont gérés par le service finances et administration de la Direction générale de l'enseignement obligatoire du Canton de Genève (voir suite). Le seul et unique service d'interprétariat mentionné dans le document est la Croix-Rouge genevoise.

3.1.4 Dispositifs spécifiques

Il existe aussi des dispositifs pilotes spécifiques, proposés par certains établissements pour les élèves de 3P-8P « n'ayant jamais été scolarisés préalablement ou ayant vécu des ruptures de scolarité » : les classes de scolarisation (p. 4). Dans ce cas, les élèves fréquentent « une classe d'accueil à plein temps [...] tout en étant également inscrits dans une classe régulière » (p. 4). Ils apprennent notamment le

¹¹ Toutes les citations qui suivent sont issues de « Prescriptions cantonales - Accueil des élèves allophones à l'école primaire - Année scolaire 2022-2023 » (Service enseignement et évaluation, 2022a). Afin d'alléger la lecture, pour le reste de la section, seul le numéro de la page sera indiqué en cas de citation.

métier d'élève, le français et la lecture. Ils intègrent ensuite la classe régulière, avec la possibilité de passer avant par une phase de transition où ils ne fréquentent la classe d'accueil qu'à 50%.

Des mesures supplémentaires visent également à favoriser l'intégration sociale et scolaire des « élèves issus de l'asile (réfugiés ou admis provisoirement) », « dans le cadre du programme *Agenda Intégration Suisse* de la Confédération » (p. 3-4). Par exemple, les enfants peuvent recevoir « un accompagnateur scolaire en langue d'origine » (p. 4).

3.1.5 Élèves concernés par les classes d'accueil

Les élèves allophones de 1P à 3P apprennent le français essentiellement par « immersion » : ils sont « intégrés à plein temps dans une classe régulière correspondant à leur âge » (p. 4). Si besoin, ils peuvent recevoir « des appuis supplémentaires plus ponctuels donnés par des enseignantes et enseignants chargés de soutien pédagogique (ECSP) » (p. 4). Les élèves allophones de 3P peuvent intégrer une classe d'accueil dès janvier si la direction d'établissement et les enseignants le jugent nécessaire : un projet pédagogique est donc mis en place. De manière générale

... la situation des élèves est évaluée régulièrement afin d'ajuster au mieux les modalités de leur évaluation en fonction de leurs compétences en français. En cas de doutes sur le développement langagier de l'élève, une évaluation en langue d'origine (EVLO) peut être demandée, d'entente avec la direction d'établissement (p. 4).

Les élèves allophones de 4P à 8P, quant à eux, intègrent à 50% une classe régulière et à 50% une classe d'accueil, où ils passent quatre demi-journées.

3.1.6 Fonctionnement de la classe d'accueil à l'école primaire : matières et durée

La classe d'accueil est soit dans le même établissement que la classe régulière, soit dans un établissement proche. Dans ces classes à effectifs réduits (12 élèves en principe), les élèves apprennent le français oral et écrit de manière intensive et reçoivent, le cas échéant « une mise à niveau scolaire plus globale » (p. 4), les autres disciplines étant principalement abordées dans les classes régulières. Les élèves apprennent également le métier d'élève.

Les enseignants de la classe régulière et d'accueil « collaborent étroitement, notamment en ce qui concerne l'horaire des élèves et [leurs] projets pédagogiques », assurant conjointement leur suivi, leur évaluation et orientation (p. 8). Idéalement, les deux équipes enseignantes « préparent et participent ensemble aux entretiens avec les parents » (p. 9).

En principe, la classe d'accueil a « une durée maximale de douze mois, vacances scolaires comprises », mais des prolongations peuvent être accordées en fonction de la scolarité de l'élève : dans ce cas, la direction et les enseignants élaborent un projet pédagogique sur la base des besoins spécifiques de l'élève (p. 6).

Les classes d'accueil sont périodiquement fermées pendant maximum 16 demi-journées (en général, à la rentrée et une fois par semestre) pour permettre aux élèves de s'immerger dans les classes régulières. Le but est de renforcer la collaboration entre l'équipe enseignante de la classe d'accueil et de la classe régulière (des sessions de coenseignement peuvent aussi être organisées) et de « renforcer le projet pédagogique des élèves » (p. 9). Les classes d'accueil peuvent également être interrompues la dernière semaine de cours « pour favoriser la participation des élèves à des activités organisées par l'établissement (sorties de classes, décloisonnements, fête des écoles) » (p. 9).

3.1.7 Sortie de la classe d'accueil et évaluation

Les élèves quittent définitivement la classe d'accueil en faveur d'une classe régulière en principe après avoir atteint le niveau de français requis (entre A2 et B1 selon le CECR). Ils bénéficient ensuite d'une période de transition et, le cas échéant de « mesures de soutien pédagogique spécifiques » (p. 6).

Si leur maîtrise du français est encore imparfaite, ils peuvent être dispensés pendant deux ans d'évaluation certificative dans le bulletin scolaire, et ce potentiellement dans toutes les disciplines : leur « promotion est donc automatique » (p. 6). Pendant les deux ans qui suivent la sortie de classe d'accueil, ils peuvent être aussi « dispensés de notes » : ils sont toutefois évalués par le biais d'appréciations (par exemple : « non acquis / en voie d'acquisition / acquis », p. 7). Les évaluations sont rétablies dans le bulletin « dès que possible et en fonction de la discipline » (p. 6). L'établissement examine régulièrement la situation des élèves pour pouvoir « ajuster au mieux les modalités de leur évaluation à l'évolution de leurs compétences en français » (p. 6).

3.2 L'interprétation communautaire en Suisse

Dans cette section, je présente les services d'interprétariat communautaire suisses fournissant des interprètes dans le domaine scolaire : tout d'abord, l'Association suisse pour l'interprétariat communautaire et la médiation interculturelle (Interpret) et, ensuite, les services d'interprétariat communautaire actifs dans le canton de Genève.

3.2.1 Interpret

Fondée en 1999, Interpret est l'Association suisse pour l'interprétariat communautaire et la médiation interculturelle ¹². Elle « réunit et représente tous les acteurs significatifs de l'interprétariat communautaire et de la médiation interculturelle : les interprètes communautaires et les

¹² <https://www.inter-pret.ch/>

médiateurs/trices interculturel-le-s, les services d'interprétariat régionaux et les institutions de formation » (Interpret, s. d.-f).

L'association offre la possibilité de rechercher les services d'interprétation communautaire en Suisse. À la date de réalisation de ce mémoire, 19 services sont listés. Les organismes désireux de figurer sur le site doivent contacter Interpret et signaler que leurs interprètes travaillent dans l'interprétation communautaire ; il n'y a apparemment pas d'autres critères à remplir ou de formation à obtenir (communication personnelle, 1 mars 2023). Or, Interpret entend l'interprétation communautaire comme l'interprétation (essentiellement consécutive) se déroulant dans le domaine de la santé, de la formation, du social, du droit d'asile et dans le domaine légal – soit les domaines abordés dans le cadre du Certificat INTERPRET et du Brevet fédéral (voir ci-dessous, communication personnelle, 1 mars 2023).

3.2.1.1 Formation en interprétariat communautaire et médiation interculturelle

Depuis 2005, Interpret « est responsable d'un système de formation et de qualification standardisé et largement reconnu » (Interpret, s. d.-d). Il existe deux types de certifications : le Certificat INTERPRET et le Brevet fédéral de spécialiste en interprétariat communautaire et médiation interculturelle (Interpret, s. d.-d). Ce dernier est organisé par Interpret et décerné par le Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI (communication personnelle, 1 mars 2023; Interpret, s. d.-a).

L'obtention de ces certifications repose sur une formation qui s'articule actuellement en dix modules au total :

Brevet fédéral				
Examen professionnel fédéral				
Module final	Module 10	Agir en ayant conscience des rôles dans différents dispositifs d'intervention		
Domaine B : médiation interculturelle	Module 9	Collaborer à des projets dans un contexte interculturel	3 modules: • 1 module du domaine A • 1 module du domaine B • 1 module du domaine A ou B	
	Module 8	Animer des séances d'information et de formation dans un contexte interculturel		
	Module 7	Animer des groupes de parole dans un contexte interculturel		
	Module 6	Accompagner des personnes dans le processus d'intégration		
Domaine A : Interprétariat communautaire	Module 5	Interprétariat dans le domaine de la santé psychique		<ul style="list-style-type: none"> • Certificat fédéral de capacité (apprentissage terminé) ou qualification équivalente • Attestation de français niveau C1 • 500h d'expérience professionnelle • 26h de formation continue additionnelle • 26h de supervision / réflexion sur la pratique
	Module 4a	Interprétariat dans le cadre de la consultation juridique dans la procédure d'asile		
	Module 4	Interprétariat auprès des autorités administratives et judiciaires		
	Module 3	Interprétariat par téléphone		
Certificat INTERPRET				
Modules de certificat	Module 2	S'orienter dans les domaines de la formation, de la santé et du social	<ul style="list-style-type: none"> • Attestations de langue (français et langue/s d'interprétariat) • 50h d'expérience professionnelle • 9h de supervision 	
	Module 1	Interprétariat communautaire en situation de dialogue		

Figure 3 – Le système de qualification et de formation d'Interpret (Interpret, 2023)

Cette formation est actuellement dispensée par des organismes reconnus par Interpret figurant sur le site de l'association, tels qu'Appartenances (Interpret, s. d.-e).

Pour pouvoir obtenir ces certifications, il faut remplir un certain nombre de critères. Pour le Certificat (Interpret, s. d.-b) :

- Attestation de formation des deux premiers modules de la formation. L'attestation peut également être obtenue « à travers une procédure de validation des acquis » ;
- Attestation d'au moins neuf heures de supervision (généralement incluse dans le premier module de formation) ;
- Attestation des « compétences linguistiques dans la langue d'interprétariat et dans la langue officielle locale ». Pour le français, un niveau B2 est requis ;
- Au moins 50 heures d'expérience pratique dans l'interprétariat communautaire.

Pour le Brevet fédéral (Interpret, s. d.-a, s. d.-d) :

- Certificat INTERPRET d'interprète communautaire ;
- Formation générale ou professionnelle de trois ans au moins de niveau secondaire II (par exemple : certificat fédéral de capacité, maturité, école de commerce) ;
- Attestation linguistique pour la langue officielle locale, comme le français (niveau C1, Interpret, s. d.-c) ;
- Attestations de trois modules de la formation Interpret, dont au moins un dans le domaine interprétariat communautaire et au moins un dans le domaine médiation interculturelle.
- Attestation du module 10 de la formation Interpret ;
- 26 heures de formation continue pertinente pour l'exercice de la profession ;
- Au moins 500 heures d'expérience professionnelle en interprétariat communautaire (au moins 100 heures) et médiation interculturelle (au moins 50 heures) ;
- 26 heures de réflexion sur la pratique, en groupe, dont au moins 18 heures de supervision.

Or, le 8 mars 2023, Interpret a signalé sur son site que « le système de qualification INTERPRET pour les interprètes communautaires et pour les médiateur·trice·s interculturel·le·s est en révision depuis 2020. Les nouvelles procédures entreront en vigueur à partir de 2024, par étapes » (Interpret, s. d.-j). Cette révision affectera notamment le Certificat et le Brevet fédéral. L'impact de cette révision est illustré par la page « Nouveau système de qualification pour l'interprétariat » (Interpret, s. d.-h). En l'espèce, la formation d'interprète sera séparée de celle de médiateur interculturel. Pour les interprètes, la formation s'articulera sur deux niveaux : le Certificat et le Brevet fédéral. Le Certificat sera une « qualification de base » axée sur trois domaines : santé ; asile et justice (ce domaine manque dans le Certificat actuel) ; formation et social. Le Brevet s'adressera aux interprètes plus expérimentés

et leur permettra de se spécialiser dans un domaine précis. À la date de réalisation de ce mémoire, Interpret est en train d'élaborer les nouvelles procédures liées aux formations et aux examens permettant l'obtention du Certificat et du Brevet fédéral. L'association a également lancé un projet pilote pour tester le nouveau format du Certificat (cours et examens) : la formation est de 90 heures (celle actuelle est de 120 heures), inclut notamment des cours sur l'interprétation à distance (via téléphone ou visioconférence) et l'examen se compose d'une épreuve pratique d'interprétation. Les résultats de l'évaluation du projet pilote seront publiés en septembre 2023 : ils « serviront de base pour les recommandations à l'intention des institutions de formation, qui pourront organiser les cours de base pour l'interprétariat selon leur propre concept à partir de 2024 ». Quant au Brevet fédéral, il « subit actuellement une révision totale ».

3.2.1.2 Panorama statistique des interprètes communautaires en Suisse

Interpret a publié des « Statistiques des interventions en interprétariat communautaire et médiation interculturelle pour l'année 2021 », élaborées à partir de données fournies par 21 services d'interprétariat (Interpret, 2022). En voici un résumé.

Les heures d'interprétation tous domaines d'intervention et tout service confondu ont globalement augmenté de 2008 à 2021, 2020 ayant marqué un léger recul. L'interprétariat sur place (par opposition à celui par vidéo ou par téléphone) représente 80% de toutes les interventions.

Les services d'interprétation les plus actifs sont, dans l'ordre, Appartenances, AOZ Medios, la Croix-Rouge genevoise (CRG), HEKS et Connexion ; ils fournissent à eux-mêmes 53% des interprétations.

De plus :

Trois des plus grands services d'interprétariat se trouvent en Suisse romande (Appartenances, CRG, Connexion). Alors que seuls 23% de la population résidente indiquent le français comme langue principale, plus de la moitié des interventions (51,2%) ont lieu avec le français comme langue officielle. Apparemment, les professionnel-le-s de Romandie travaillent plus fréquemment avec des interprètes communautaires que ceux et celles de la Suisse alémanique et de la Suisse italophone (Interpret, 2022, p. 8).

Les six langues d'interprétariat les plus demandées sont, dans l'ordre, l'arabe (11,45%), le tigrinya (9,40%), le turc (8,05%), le dari (7,82%), le farsi (7,35%) et le tamoul (7,05%) : elles représentent plus de la moitié des interventions. Quant aux langues principalement parlées à l'école de Pâquis-Centre (voir suite et Annexes 7.6.2), l'albanais est en septième position à l'échelle fédérale (6,62%), suivi par le portugais (5,41%) et l'espagnol (4,11%).

Le rapport statistique informe également sur la qualification des interprètes, dont la plupart sont des femmes et possèdent le Certificat INTERPRET :

En 2021, les services d'interprétariat comptaient au total 3038 interprètes communautaires et médiateurs/trices interculturel-le-s actifs/ives, soit des personnes qui ont obtenu au moins un mandat d'un service d'interprétariat en 2021. Il s'agit de 2168 femmes et de 870 hommes. Les services d'interprétariat présentent un total de 87 interprètes avec une qualification supérieure [telle qu'un Master en interprétation de conférence], 161 avec brevet fédéral, 1293 avec certificat INTERPRET, 953 interprètes en formation et 584 sans formation. Ces chiffres sont toutefois fortement biaisés par des comptages multiples, de nombreux interprètes communautaires et médiateurs/trices interculturelles effectuant des interventions pour le compte de plusieurs services d'interprétariat (Interpret, 2022, p. 9).

En 2021 la plupart des interventions a été effectuée par des interprètes avec Certificat INTERPRET (48%) et par des interprètes en cours de formation (29%). Les interprètes avec qualification supérieure ont effectué 4% des heures et ceux avec Brevet fédéral 9% des heures. Les interprètes non qualifiés (donc, sans au moins le certificat INTERPRET) ont totalisé 10% d'heures d'interprétariat. Ainsi, si l'on ajoute ce pourcentage à celui des interprètes en cours de formation, il émerge que 39% des interventions à l'échelle nationale ont été effectuées par des interprètes non encore qualifiés, contre 61% des interventions par des interprètes qualifiés. Or, il faut relever qu'à partir de 2014 le nombre d'interventions effectuées par des interprètes qualifiés a augmenté, suggérant que « les efforts de qualification des services d'interprétariat et d'INTERPRET portent leurs fruits » (Interpret, 2022, p. 13).

Si l'on se penche sur les services d'interprétariat, l'on observe une grande divergence quant à la qualification des interprètes. Ainsi, les interventions réalisées par des interprètes qualifiés représentent 77% chez Appartenances, mais seulement 47% chez la Croix-Rouge genevoise (Interpret, 2022, p. 15).

Enfin, des statistiques plus précises sont fournies pour chaque domaine d'intervention. Le domaine de la santé est celui qui a bénéficié de la plupart des interventions en 2021 (49%) ; il est suivi par le domaine du social (29%), de l'asile (18%), de la formation (13%) et enfin par le domaine légal (1%),

Je présente ici les données du domaine pertinent pour me recherche : celui de la formation. Cette catégorie englobe les services préscolaires, les écoles du degré primaire, secondaire I et II, l'orientation professionnelle, l'enseignement spécialisé et les services psychosociaux. Les statistiques présentent également une catégorie « autre » attribuée par les services d'interprétariat à des interventions « lorsque l'affectation aux catégories établies n'est pas claire » (Interpret, 2022, p. 28).

Dans le domaine de la formation, 47 013 heures en présentiel, par téléphone et par vidéoconférence

ont été fournies en 2021, soit 13% du nombre total d'heures d'interprétation pour la même année, avec une hausse de 23% par rapport à 2020. L'école primaire est la principale bénéficiaire des prestations en interprétation (42% des interventions). Elle est suivie par l'enseignement spécialisé (20%), les services psychosociaux (11%), « autres » (10%), le préscolaire (5%), le degré secondaire II et l'orientation professionnelle (2% respectivement).

3.2.1.3 La figure du médiateur culturel et celle de l'interprète communautaire selon Interpret

Dans la partie 2.1.7, j'ai exposé différentes manières de conceptualiser le rôle d'un interprète. Or, l'association Interpret propose elle aussi une définition de la figure de l'interprète communautaire, distincte de celle du médiateur interculturel. Étant donné que je m'intéresse à la perception du rôle des interprètes communautaires dans le cadre d'un triologue, dans cette partie je mets en regard les définitions et les compétences associées à chaque rôle, afin de relever leurs ressemblances et divergences.

Voici une définition que j'ai élaborée à partir des fiches d'information pour chaque profil et des FAQ du site d'Interpret (Interpret, s. d.-g, 2014, 2019) :

- **Interprète communautaire** : L'interprétariat communautaire désigne la transposition orale (en général, traduction consécutive) d'une langue à l'autre de tout ce qui est dit, en tenant compte de l'origine sociale et culturelle des personnes participant à l'entretien. Il a lieu dans une situation de triologue – « dialogue à trois » – dans laquelle l'interprète communautaire participe à l'entretien soit physiquement sur place, soit à distance (téléphone/vidéoconférence). La caractéristique déterminante du contexte de l'interprétariat communautaire est le triologue : il s'agit d'une situation d'entretien entre trois parties (indépendamment du nombre de personnes présentes). Les interprètes communautaires établissent des ponts assurant la compréhension entre un-e ou plusieurs professionnel-le-s et des migrant-e-s qui ne parlent pas de langue commune. La conduite de l'entretien relève toujours et sans exception de la compétence du professionnel.
- **Médiateur interculturel** : On désigne par médiation interculturelle la transmission de connaissances et d'informations entre personnes de cultures et modes de vie différents. Le fait de comprendre les obstacles linguistiques et culturels à surmonter est central dans la médiation interculturelle. Les médiatrices et médiateurs interculturel-le-s professionnel-le-s possèdent, outre des qualifications linguistiques, des compétences supplémentaires, par exemple en matière de conseil et d'accompagnement de migrantes et migrants, dans la transmission

d'informations, la formation d'adultes ou le travail de projet. Les médiateurs/médiatrices interculturel-le-s interviennent sur mandat de professionnel-le-s, d'autorités, d'institutions et de services spécialisés (pour l'intégration) ou dans le cadre de projets. Elles/Ils conseillent et accompagnent des individus ou des familles issus de la migration, leur transmettent des informations, animent des groupes de parole thématiques et/ou collaborent à des projets dans un contexte interculturel. Ils/elles sont également en partie responsables des contenus et des processus.

Ainsi, d'après Interpret, les deux figures s'occupent de transmettre des informations entre des personnes aux parcours différents et parlant des langues différentes. Toutefois, dans le cas de l'interprétation communautaire, cette transmission se déroule exclusivement dans le cadre d'un dialogue, qui est toujours conduit par le professionnel : permettre la compréhension mutuelle au cours d'un dialogue est d'ailleurs la seule tâche figurant dans la fiche d'information sur l'interprétariat communautaire (Interpret, 2019).

En revanche, le médiateur interculturel ne semble pas être astreint au dialogue. La fiche d'information sur la médiation interculturelle (Interpret, 2014, p. 1), liste les tâches suivantes :

- « conseiller et accompagner des individus ou des familles issus de la migration ;
- transmettre des informations à des individus, des familles ou des petits groupes ;
- informer ou conseiller dans des actions sociales de proximité;
- animer des séances d'information et de formation dans un contexte interculturel
- animer ou modérer des groupes de parole thématiques ;
- développer et planifier des projets dans un contexte interculturel ;
- mettre en œuvre un projet ou une partie d'un projet, ou collaborer à la mise en œuvre d'un projet dans un contexte interculturel ».

Ainsi, le médiateur interculturel a des compétences plus vastes vis-à-vis de personnes migrantes : conseil, accompagnement, formation et gestion de projets. Par conséquent, un médiateur interculturel peut être un interprète communautaire, mais pas l'inverse.

Cette impression est confirmée par les compétences requises pour chaque profil en vue de l'obtention du Certificat INTERPRET (pour les interprètes communautaires) et du Brevet fédéral (pour les médiateurs interculturels), compétences présentées dans les fiches d'informations respectives, que je présente ci-dessous.

En ce qui concerne la **communication interlinguistique**, les interprètes et les médiateurs doivent :

- connaître au moins une « langue d'interprétariat » et au moins une langue officielle suisse au niveau B2 pour les interprètes et C1 pour les médiateurs ;
- maîtriser l'interprétariat communautaire (techniques de base pour l'interprète ; « compétences et expérience attestées » pour les médiateurs), entendu comme de « l'interprétariat consécutif » où les interprètes traduisent dans les deux sens de manière complète, conformément au message et le plus fidèlement possible » ;
- connaître « la terminologie spécialisée de base dans les domaines de la formation, de la santé et du social, et [être] en mesure de présenter des faits et des relations entre ces faits de manière compréhensible et adaptée aux destinataires ».

Ainsi, les médiateurs interculturels semblent être des interprètes communautaires plus avancés et expérimentés. Cela s'explique car la formation d'interprète correspond au niveau du Certificat INTERPRET, qui sert de base pour le Brevet fédéral pour interprètes communautaires et médiateurs/médiatrices interculturel-le-s.

Au niveau de la **communication et des compétences transculturelles**, les interprètes et les médiateurs :

- « ont un style de communication constructif et empreint de respect pour autrui, et gèrent les rapports de proximité et de distance de façon différenciée » ;
- possèdent des connaissances (« de base » pour les interprètes ; associées à « une longue expérience » pour les médiateurs) « dans le domaine de la communication interculturelle » ;
- « sont en mesure d'identifier des difficultés de communication et d'y réagir de manière adaptée à la situation ». Les médiateurs sont également tenus de « les expliquer avec transparence aux deux parties » avant d'y réagir.
- « connaissent les mécanismes d'exclusion et de discrimination d'ordre structurel et personnel » ;
- « sont en mesure de tirer parti de leurs expériences migratoires et de leurs connaissances des différents univers de vie pour leur activité d'interprète ».

À nouveau, les médiateurs sont plus expérimentés sur le front de la communication interculturelle, notion qui n'est pas définie dans les fiches d'information. C'est intéressant aussi que les médiateurs doivent expliquer les difficultés de communication, alors que les interprètes doivent directement y réagir. Cette remarque suggère ainsi que les médiateurs ont la possibilité d'intervenir dans le dialogue

en tant que participants, ce qui va dans le sens de la distinction entre le rôle d'interprète (non-participant) et celui médiateur (participant actif) détaillée au point 2.1.7.

Au niveau des **connaissance des structures suisses**, les interprètes et médiateurs présentent des profils tout à fait comparables :

- « disposent de connaissances actuelles pour s'orienter dans les domaines de la formation, de la santé et du social de leur région de domicile, et sont en mesure d'établir une comparaison avec les structures existant dans les sociétés d'origine des personnes migrantes » ;
- « sont en mesure de se procurer des informations de manière ciblée et efficace » ;
- « connaissent les principes de la politique migratoire en Suisse, notamment en ce qui concerne les droits et les devoirs fondamentaux des migrantes et migrants ».

Enfin, quant à la **capacité de réflexion et à l'éthique professionnelle**, les interprètes et médiateurs :

- réfléchissent à leur comportement (pour les médiateurs également « à leur activité ») « en matière de communication » (pour les interprètes, la communication est « en situation de dialogue »). En plus de cela, les interprètes « réfléchissent à leur rôle » dans ce type de situation, alors que les médiateurs « sont conscient-e-s de leur rôle » ;
- « réfléchissent à leur attitude vis-à-vis des institutions, des autorités et des services spécialisés » (les médiateurs réfléchissent aussi à leur attitude vis-à-vis « de la communauté migrante »), et « sont à même d'exercer leur fonction en maintenant une distance par rapport à leur implication » ;
- « évaluent de manière réaliste leurs possibilités et leurs limites personnelles, linguistiques et professionnelles, et agissent de manière responsable » ;

En plus des critères précédents, les interprètes communautaire « agissent conformément à l'éthique professionnelle (code professionnel des interprètes communautaires), en respectant notamment le secret professionnel » (Interpret, 2019, p. 2). Les médiateurs ne semblent pas tenus de respecter un code éthique d'après la fiche d'information. Or, sur le site d'Interpret il est possible de repérer un code professionnel (Interpret, 2015) qui s'applique aussi aux médiateurs : il y aurait donc une incohérence entre le code professionnel et les fiches d'information.

En tout cas, pour ce point, l'interprète serait une figure plus limitée que celle du médiateur : il ne communique qu'en dialogue. Contrairement aux médiateurs, il n'est pas tenu de réfléchir à son attitude vis-à-vis des migrants, ce qui paraît surprenant étant donné que les deux figures travaillent pour le même public.

Les **médiateurs interculturels** possèdent également une série de **compétences supplémentaires** dans la « formation d'adultes, [l']accompagnement dans les processus d'intégration et [le] travail de projet » (Interpret, 2014, p. 2). Ils :

- « possèdent des compétences de base [... dans ce domaine] ;
- disposent d'un répertoire de méthodes de base se rapportant à l'animation, à la modération et à la transmission d'informations ;
- comprennent les processus d'intégration et d'apprentissage et peuvent les soutenir et les accompagner ;
- ont de l'expérience dans la sensibilisation et la motivation d'un groupe parlant leur langue ;
- connaissent les possibilités et les outils leur permettant d'approfondir leurs connaissances professionnelles et leurs compétences méthodologiques ».

Or, malgré les similarités et différences dans le profil des interprètes et médiateurs, leurs **objectifs** sont pratiquement les mêmes :

- « Permettre le « bon fonctionnement » des prestations du service public et leur réalisation de manière professionnelle.
- Assurer aux personnes migrantes un accès sans discrimination aux offres et aux prestations du service public ainsi qu'un traitement équitable.
- Garantir le passage des informations, permettre la compréhension des différences (d'ordre culturel, socio-économique, sociétal, linguistique, religieux, etc.) et fournir une aide pour une gestion constructive de celles-ci.
- Créer les conditions nécessaires à une compréhension mutuelle, à une relation de confiance et à une collaboration constructive.
- Renforcer la responsabilité des migrantes et migrants et soutenir leurs efforts d'intégration ».

Les médiateurs culturels auraient toutefois un objectif supplémentaire : « Soutenir les migrantes et migrants dans la compréhension active de leurs droits et de leurs devoirs » (Interpret, 2014, p. 1). Cela pourrait s'expliquer par le fait que les médiateurs sont appelés à assister les personnes allophones dans le cadre de formations ou de session d'accompagnement en-dehors du dialogue.

Ainsi, pour résumer, selon Interpret, les interprètes communautaires et les médiateurs interculturels poursuivent pratiquement les mêmes objectifs. La figure du médiateur engloberait celle, plus limitée et moins expérimentée, de l'interprète, qui suit notamment une formation moins approfondie et est astreint au dialogue. Or, en raison du processus de révision du Certificat INTERPRET et du Brevet fédéral, il est possible qu'Interpret apporte des modifications à la conceptualisation du rôle d'interprète et de médiateur.

3.2.2 L'interprétation communautaire dans le canton de Genève

La Direction générale de l'enseignement obligatoire a un partenariat avec la Croix-Rouge genevoise (communication personnelle, 31 mars 2022; Service enseignement et évaluation, 2022a, p. 5), qui dispose d'un « Service d'interprétariat communautaire et de médiation interculturelle » (SIC)¹³. Ce service « met des interprètes communautaires à la disposition de professionnels travaillant dans les domaines de la santé, du social et de l'éducation (médecins, assistants sociaux, enseignants etc.) » (Croix-Rouge genevoise, s. d.). Il fournit donc, entre autres, les interprètes communautaires travaillant dans le domaine scolaire dans le Canton de Genève.

Au cours d'un entretien téléphonique, la responsable du service m'a expliqué que les interprètes sont recrutés à la suite d'un entretien d'embauche. Leurs compétences linguistiques sont vérifiées, ainsi que leur connaissance des services genevois, tels que les écoles ou les hôpitaux. Une fois recrutés, les interprètes participent à une formation de base de 18h, visant à les familiariser avec le métier d'interprète communautaire dans différents domaines. Or, la Croix-Rouge était en train d'évaluer une collaboration avec Appartenances (voir point 4.4.1), afin de fournir aux interprètes une formation plus complète. Les nouveaux interprètes reçoivent également une courte formation sur le fonctionnement de la plateforme de recrutement informatique qui, depuis 2017, met en relation les interprètes avec les utilisateurs (Croix-Rouge genevoise, s. d.). En 2023, la Croix-Rouge emploie « 130 interprètes traduisant dans 71 langues et dialectes » (Croix-Rouge genevoise, s. d.). Les principaux organismes bénéficiaires de leurs services sont les Hôpitaux Universitaires Genevois (HUG), l'Hospice général (HG) et le Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP, Häuptli & Horber-Papazian, 2013, p. 1).

Un autre service actif dans le Canton de Genève, selon le témoignage de l'école, est Connexxion¹⁴.

Le « Recensement des mesures d'intégration dans le canton de Genève et analyse de besoin pour l'élaboration des programmes cantonaux en matière d'intégration spécifique de 2014 » mentionne également un autre service actif dans le canton : ICVolontaires (Volontaires Internationaux de la Communication)¹⁵. Il s'agit d'une « organisation internationale [basée à Genève] à but non lucratif spécialisée dans le domaine de la communication, en particulier les langues, le cybervolontariat et le soutien aux conférences » (ICVolontaires, s. d.). ICVolontaires a mis sur pied le programme MigraLingua¹⁶, visant à accompagner linguistiquement les migrants ne parlant pas la langue du pays

¹³ <https://www.croix-rouge-ge.ch/activites/personnes-migrantes/service-dinterpretariat-communautaire-et-de-mediation-interculturelle>

¹⁴ <https://connexxion.ch/>

¹⁵ <http://www.icvolontaires.org/index.php?what=fun&language=fr>

¹⁶ <http://www.migralingua.org/>

qui les accueille dans la réalisation de leurs démarches quotidiennes, grâce notamment à un service d'interprétation, de traduction et à diverses activités (MigraLingua, s. d.).

Un service national d'interprétariat téléphonique était également disponible en Suisse de 2011 à 2019, mais il est maintenant offert par certains services d'interprétariat nationaux (Mugny et al., 2012, p. 29; OFSP, 2019).

4. Ma recherche

4.1 Question de recherche et objectifs

Ma recherche est à la fois descriptive et exploratoire (Saldanha & O'Brien, 2013) et vise à comprendre quelle est la perception du travail et du rôle des interprètes dans le cadre d'un triologue pendant une réunion parents-professeurs dans une école primaire de Suisse romande.

Je me demande notamment :

- Quelles sont les organismes fournissant des interprètes pour les écoles ?
- Quel est le profil d'un interprète scolaire et d'une école faisant appel à des interprètes ?
- Quelles tâches l'interprète doit-il accomplir et quel est son rôle ?
- Comment se déroule un triologue dans le domaine scolaire ?
- Dans quelle mesure est-ce qu'un interprète intervient dans un triologue ? Pour quelles raisons ?

4.2 Méthode

Pour répondre à ma question de recherche, j'ai effectué deux entretiens semi-directifs. Ma recherche s'inscrit donc dans le filon empirique des études portant sur le rôle des interprètes (voir 2.1.7). Elle est également *participant-oriented*, d'après la catégorisation de Saldanha et O'Brien (2013) car elle requiert la participation de sujets humains et car elle porte justement sur deux types de personnes impliquées dans un triologue (une interprète et des représentants du corps enseignant). À ce sujet, le fait d'avoir eu accès à deux acteurs différents au sein d'un triologue me permet d'aborder le sujet de deux points de vue différents afin d'en avoir une compréhension assez approfondie. Dans le même esprit, dans des études futures, il serait utile d'interviewer des représentants de familles allophones ayant participé à des dialogues en milieu scolaire.

Un premier entretien a été effectué avec le directeur de l'école primaire de Pâquis-Centre et avec l'éducatrice de cette même école, le 16 mars 2023. Les participants m'ont autorisée à indiquer leur nom dans le présent travail : il s'agit de Monsieur Fuchs et de Mme Reece respectivement. L'entretien a duré globalement 1h40. Il a été effectué avec les deux participants en même temps en raison de leurs disponibilités. Pour pouvoir effectuer cet entretien, j'ai préalablement présenté une demande

d'autorisation au Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) : le formulaire présenté se trouve dans les Annexes (7.1).

Un deuxième entretien a été effectué avec une interprète travaillant pour Appartenances avec une longue expérience d'interprétation dans le domaine scolaire (Mme S), le 17 mars 2023. Il a duré 2h20. Je me suis tournée vers Appartenances car il ne m'a pas été possible d'interviewer des interprètes travaillant pour les services d'interprétariat genevois. Le contact de l'interprète m'a été fourni par la responsable du service d'interprétariat d'Appartenances.

La méthode choisie présente des forces et des faiblesses, comme l'expliquent Saldanha et O'Brien (2013).

Au niveau des forces, la pénurie d'études sur le sujet des rencontres parents-professeurs interprétées m'encourage à faire appel à des participants pour recueillir des données. Or, les interviews sont un excellent outil pour découvrir les pensées et les opinions des participants étudiés autour d'un sujet donné. Les entretiens semi-directifs sont une méthode de recherche qualitative qui me permet, grâce au schéma d'interview, de focaliser la discussion autour de certains éléments afin d'avoir une vue d'ensemble sur le sujet choisi. De plus, cette méthode me permet de poser les questions dans un ordre flexible et même de formuler des questions non planifiées pour approfondir certains points au détour de la conversation, en fonction des réponses fournies par les participants.

Toutefois, les entretiens semi-directifs présentent aussi des inconvénients. Tout d'abord, ils comportent une part de subjectivité, étant donné que la personne qui prépare et pose les questions est la même que celle analysant les résultats, ce qui peut causer des biais. De plus, le schéma d'interview influence la manière et l'ordre dont les participants communiquent leurs opinions : la communication n'est donc pas totalement spontanée et pas nécessairement sincère (ce que les participants disent croire peut ne pas correspondre à ce qu'ils croient effectivement). Les réponses fournies par les participants peuvent également être influencées par le discours et l'attitude du chercheur.

En outre, cette méthode est relativement chronophage (il faut chercher des participants disponibles, les recruter, préparer les questions, effectuer l'entretien, transcrire et analyser les réponses fournies), ce qui fait que le nombre de personnes étudiées est relativement bas. En raison de cette caractéristique et du fait que les résultats fournis par les participants se fondent sur leur expérience personnelle, le groupe de personnes étudiées n'est pas nécessairement représentatif de la population totale. Ainsi, les participants sélectionnés pour ma recherche présentent des limites. Pour l'école de Pâquis-Centre, l'entretien se déroule avec l'éducatrice et le directeur, des participants qui ne représentent pas tous les profils qui, au sein d'un établissement, sont susceptibles de participer à des dialogues : leur

témoignage peut donc présenter des divergences par rapport à celui d'un enseignant, par exemple. De plus, ils ont une grande expérience dans les rencontres parents-professeurs interprétées, ce qui n'est pas nécessairement le cas d'autres professionnels dans le milieu scolaire. Quant à l'interprète interviewée, elle appartient à un service d'interprétariat n'intervenant pas dans le canton de Genève et donc pas à l'école de Pâquis-Centre. Il serait donc intéressant à l'avenir de réaliser une étude similaire avec une interprète travaillant effectivement dans l'établissement scolaire étudié, afin d'avoir des résultats pleinement compatibles avec ceux du personnel scolaire. De plus, Mme S est une interprète expérimentée et formée à la fois dans le domaine de l'interprétariat communautaire et dans celui de la médiation interculturelle : son profil ne représente donc pas la majorité des interprètes communautaires en Suisse, qui sont uniquement formés en interprétation (voir point 3.2.1.2). Ainsi, d'autres recherches suivant d'autres méthodes et s'intéressant à davantage de participants aux profils différents par rapport à ceux de mon étude mériteraient d'être menées afin de pouvoir confirmer ou infirmer mes résultats et obtenir donc des conclusions plus généralisables.

Enfin, dans le cas d'un entretien avec plusieurs participants en même temps, comme celui avec l'éducatrice et le directeur, Saldanha et O'Brien (2013) signalent qu'il faut être conscient que les réponses peuvent être influencées par l'interaction entre ces mêmes personnes. Dans le cas de ma recherche, d'une part, cette solution était compatible avec les disponibilités des interviewés. Étant donné qu'ils représentent la même partie au sein d'un triologue (celle de l'équipe enseignante) il était tout à fait possible qu'il y eût des recoupements entre les déclarations de l'un et de l'autre : une interview conjointe a donc permis de gagner du temps. Toutefois, d'autre part, il est aussi possible que les réponses de l'un/une aient été influencées par celles de l'autre. De plus, les participants étaient soumis à un rapport hiérarchique, ce qui a pu également influencer la communication de certaines idées. Cela étant dit, j'ai eu l'impression que le rapport entre le directeur et l'éducatrice était assez détendu ; chacun est intervenu pour amener des éléments, exprimer son accord ou même son désaccord (par exemple, l'éducatrice a contredit le directeur sur la question du rôle de l'interprète, voir point 4.4.2).

Les deux schémas d'interview, ainsi que les formulaires de consentement, se trouvent dans les Annexes (7.2-7.5). Pour élaborer les questions, je me suis basée tout d'abord sur le cadre théorique et le questionnaire présenté dans l'étude de Foulquié Rubio et Abril Martí (2013), visant à comprendre les stratégies mises en place par trois établissements pour communiquer avec des élèves allophones et leurs familles. Ensuite, je me suis référée à la plateforme de formation Trialog¹⁷, mise sur pied par l'association Interpret et visant à « offrir du matériel, des exemples et des documents didactiques

¹⁷ <https://www.trialog.inter-pret.ch/fr/atelier-15.html>

permettant d'élaborer ou de développer de manière ciblée les compétences nécessaires à une collaboration efficace » en situation de trialogue entre les professionnels et les interprètes (Interpret, s. d.-i). Dans l'onglet « Atelier », la plateforme fournit les critères d'un trialogue réussi. Je me suis référée aux sous-onglets « La collaboration en trialogue » et « Professionnalisme » pour établir mon interview (éléments à retrouver dans les Annexes 7.7).

4.3 Analyse des données

Les deux entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participants. Je les ai ensuite transcrits et ai élaboré un résumé détaillé de leurs réponses (contenant aussi certaines citations directes de leurs propos), qui leur a été ensuite envoyé pour validation. Dans ce résumé, j'ai réorganisé les informations reçues en suivant la structure des schémas d'interview (7.2 et 7.4).

Pour analyser les données obtenues, j'ai structuré les résultats des deux entretiens en fonction de catégories basées sur les schémas d'interview, que j'ai ensuite regroupées dans des thèmes plus vastes (voir Tableau 2). Pour chaque entretien, j'ai ensuite rédigé une narration basée sur les résultats obtenus pour chaque thème, à retrouver dans les parties 4.4.2 et 4.5.2. J'ai décidé de laisser dans le texte certaines citations particulièrement parlantes à mon sens et aussi certaines anecdotes telles qu'elles avaient été racontées par les participants.

Thème	Catégorie	
	École	Interprète
Informations contextuelles	Communication avec les élèves allophones Classes d'accueil Occasions de communication avec les familles étrangères Difficultés de communication avec les familles étrangères	Formation Expérience comme interprète communautaire, médiatrice interculturelle et coordinatrice des interprètes Expérience dans l'interprétation dans le domaine scolaire : interlocuteurs typiques Autres tâches effectuées en dehors du trialogue
L'organisation du trialogue	Recrutement des interprètes et validation du mandat Qualification des interprètes Détails de l'intervention Échange préalable et/ou consécutif avec l'interprète	
Le déroulement du trialogue	Disposition dans la salle Clarification des rôles respectifs Accord de la famille Stratégies pour garantir le bon déroulement de l'entretien Stratégies pour favoriser la participation de la famille Stratégies pour faciliter le travail de l'interprète Conclusion du trialogue	

Le profil des interprètes communautaires selon la plateforme Trialog	
Les interventions des interprètes	Raisons des interventions Impact des interventions Ajouts/Omissions d'informations Médiation de tension
La perception du rôle des interprètes	Rôle attendu des interprètes pendant une réunion parents- professeurs Intégration des familles allophones Formation des interprètes Différence entre la figure de l'interprète communautaire et celle du médiateur interculturel

Tableau 2. Thèmes et catégories

Pour l'analyse des résultats, j'ai adopté à la fois une approche inductive et déductive. En effet, d'une part, je souhaitais connaître l'expérience personnelle des participants quant aux dialogues en milieu scolaire ainsi que leur perception du rôle des interprètes dans ce cadre : j'ai donc adopté une approche inductive, dans l'objectif de tirer des conclusions de leurs propos. Toutefois, je souhaitais également vérifier dans quelle mesure les réponses des participants reflétaient les indications de la plateforme Trialog ainsi que les définitions du rôle d'interprète et de médiateur selon Interpret : j'ai donc adopté aussi une approche déductive.

4.4 Entretien avec le directeur et l'éducatrice de l'école de Pâquis-Centre

4.4.1 Présentation des participants

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai interviewé le directeur de l'école primaire de Pâquis-Centre (Monsieur Fuchs) et l'éducatrice (Madame Reece). Dans la suite du travail je me référerai à eux par leur fonction (« le directeur », « l'éducatrice ») ou bien par « l'école ».

J'ai découvert l'école de Pâquis-Centre alors que je recherchais des informations sur les interprètes communautaires dans le domaine éducatif sur les sites officiels du canton de Genève. C'est ainsi que j'ai repéré une vidéo entièrement consacrée à cette école qui faisant, semblait-il, régulièrement appel aux interprètes communautaires¹⁸. J'ai donc contacté le directeur de l'établissement, qui s'est montré extrêmement disponible et intéressé à participer à ma recherche. Par la suite, l'on m'a communiqué également la disponibilité de l'éducatrice.

L'école de Pâquis-Centre se caractérise par une population extrêmement riche du point de vue de la diversité culturelle et linguistique, à la fois chez les élèves, chez leurs familles et chez le personnel

¹⁸ <https://www.ge.ch/document/interpretes-communautaires>

scolaire (voir Annexes 7.6). L'école tire parti de cette richesse en ayant recours aux enseignants et aux enfants bilingues pour interagir avec les élèves allophones au quotidien, mais appelle des interprètes pour communiquer avec les familles allophones.

L'école a une longue expérience sur le front des rencontres parents-professeurs interprétées, qui ont désormais fait leurs preuves. Les interprètes permettent de communiquer avec les familles de manière à éviter toute incompréhension ou malentendu, souvent causés par une différence entre les attentes des parents et de l'école. Celle-ci fait appel aux interprètes communautaires toutes les fois où elle doit rencontrer des parents ne parlant ni français, ni espagnol, ni anglais. En effet, l'éducatrice de l'école travaille également comme interprète si besoin, étant bilingue français-espagnol. Toutefois, si la rencontre avec les parents exige la présence d'une figure neutre, l'école appelle des interprètes.

L'école rencontre les parents au minimum trois fois par année, lors de la rencontre en début d'année et des rencontres semestrielles ; le cas échéant, d'autres rencontres ponctuelles sont organisées. Pour les familles allophones primo-arrivantes, l'école prend également le temps d'organiser une rencontre d'accueil lors de l'inscription de l'enfant. Le but étant d'informer les parents sur le fonctionnement de l'école, de répondre à toutes leurs questions, de dissiper tout malentendu et de créer un lien de confiance avec la famille, notamment en se montrant disponible à son égard et en manifestant sa volonté de véritablement instaurer un dialogue avec elle grâce à l'interprète.

4.4.2 Résultats

Informations contextuelles

L'établissement scolaire des Pâquis se compose de trois écoles : l'école de Pâquis-Centre (la plus grande, avec 23 classes allant du cycle élémentaire au cycle moyen, donc de la 1P à la 8P), l'école De-Chateaubriand (avec les classes de 1P à 4P) et l'école de Zurich, (avec les classes de 5P à 8P)¹⁹. Chaque classe accueille entre 16 et 21 élèves, en fonction des degrés et des années, et est gérée par un seul enseignant.

La population des écoles De-Chateaubriand et de Zurich diffère beaucoup de celle de l'école de Pâquis-Centre où il y a beaucoup plus de mixité, de familles précaires et migrantes. Les statistiques en Annexe (7.6) illustrent la diversité linguistico-culturelle au sein de l'établissement. Les trois écoles accueillent un total de 656 élèves issus de 74 nationalités. Pâquis-Centre est probablement l'école avec le plus de diversité en matière de nationalités et de langues au niveau cantonal. 47 langues sont

¹⁹ <https://edu.ge.ch/primaire/paquis>

parlées dans les trois écoles, dont 39 à Pâquis-Centre, qui compte une majorité d'hispanophones (12,5%), de lusophones (12,4%) et d'albanophones (7,28%).

En général les enseignants essaient de ne parler que français en classe, car autrement l'enfant resterait focalisé sur sa langue maternelle. De toute manière, les enfants sont très intuitifs, beaucoup de choses se font par imitation : l'enseignant va montrer ce que fait un autre enfant. Sinon, les enseignants utilisent aussi des images ou des pictogrammes. Toutefois, si l'enfant rencontre un problème ou s'il a besoin d'exprimer une difficulté relationnelle avec un autre enfant par exemple, mais que l'enseignant ne parle pas sa langue, c'est un camarade ou un adulte bilingue qui l'aident à s'exprimer.

En effet, l'école n'utilise pas d'interprètes pour communiquer avec les enfants allophones au quotidien, car cela deviendrait trop compliqué (il faut fixer un rendez-vous avec l'interprète). C'est arrivé une seule fois au directeur en quinze ans, car il avait absolument besoin de comprendre un élève qui n'arrivait pas à s'exprimer en français.

L'école tire plutôt parti de sa diversité linguistique et culturelle. En effet, certains enseignants connaissent d'autres langues (espagnol, portugais, arabe classique et du Maghreb, italien, allemand et thaïlandais) et peuvent aider à communiquer le cas échéant. Par exemple, certains enseignants pour les enfants plus grands ont parfois demandé à l'éducatrice d'expliquer à un élève allophone des éléments qu'il n'avait pas compris, et elle a pris le temps de les clarifier.

De plus, l'école peut compter sur des classes extrêmement mixtes : il y a souvent un camarade qui parle la même langue qu'un élève allophone. Dans ce cas, l'on met ces élèves en contact : l'enseignant va signaler à l'élève allophone qu'un autre élève parle sa langue et qu'il peut s'adresser à lui en cas de souci. Le but étant de favoriser la collaboration entre les enfants. De plus, cela rassure l'élève allophone et valorise l'enfant bilingue qui a appris le français et qui s'est trouvé dans la même situation que le nouveau camarade. Si dans la classe il n'y a pas d'enfant qui parle la langue de l'élève allophone (ce qui arrive parfois), l'on voit si un autre enfant ou un adulte dans l'établissement pourraient devenir une référence ou un soutien s'il faut communiquer quelque chose d'important.

Sinon, il y a aussi la possibilité d'utiliser Google Translate (« un outil magique », d'après le directeur).

Les difficultés quotidiennes les plus courantes sont lorsque deux enfants se chamaillent à la récréation ou encore lorsque des incompréhensions surgissent entre l'enseignant et l'enfant (par exemple, l'enfant ne comprend pas ce que la maîtresse attend de lui).

Avant la 4P, les élèves allophones vont directement en classe régulière et apprennent le français par immersion, une méthode qui fait ses preuves assez rapidement. Les élèves allophones de 3P pourraient être mis en classe d'accueil (voir ci-dessous) dès le mois de janvier, mais Pâquis-Centre

ne le fait quasiment jamais parce qu'ils n'ont pas de place. Et puis, les enjeux scolaires pour des élèves plus petits ne sont pas les mêmes que pour des élèves plus grands.

Pour favoriser l'apprentissage du français par les élèves allophones, l'école offre trois classes d'accueil (CA). Les élèves primo-arrivants et allophones depuis la 4P sont à mi-temps en CA et à mi-temps dans leur classe de référence : les lundis, mardis, jeudis et vendredis ils passent ainsi une demi-journée (matin ou après-midi, en fonction de l'horaire) en classe d'accueil. De 2011 à 2022, l'école comptait deux CA. L'année passée les élèves par CA étaient devenus trop nombreux (15-16), donc l'école a ouvert une troisième CA. Maintenant 39 élèves sont en CA (ce qui reste quand-même beaucoup selon le directeur). Cette hausse dans les inscrits n'est pas due à l'arrivée d'ukrainiens. Il y a eu une pause due à la Covid-19, car beaucoup d'élèves surtout sud-américains ne venaient plus. Maintenant la migration a fortement repris : l'on assiste à une arrivée considérable de populations provenant d'Amérique Latine, notamment du Brésil.

Les enseignants de classe d'accueil enseignent le français en tant que langue étrangère. Ils parlent français le plus souvent, mais connaissent aussi plusieurs langues étrangères qu'ils peuvent employer si nécessaire pour interagir avec les enfants dans leur langue d'origine. Ils peuvent également utiliser une méthode d'apprentissage basée sur la couleur.

Lorsqu'un élève est inscrit en classe ordinaire et en classe d'accueil, un travail de collaboration se fait entre les deux enseignants. Par exemple, les entretiens avec parents se font avec le ou la titulaire de la classe régulière et la titulaire de la classe d'accueil. Des conseils entre les enseignants de classe d'accueil et les enseignants ordinaires sont également organisés.

L'école rencontre les familles, y compris celles allophones, dans le cadre de rencontres parents-professeurs. Trois rencontres au minimum sont obligatoirement prévues.

La réunion des parents en début d'année scolaire est une réunion collective. L'école a tenté de prendre des interprètes à cette occasion, mais cela devenait trop cacophonique. Cette année, à la place d'une réunion des parents toutes classes confondues, l'école de Pâquis-Centre a proposé une réunion pour chaque classe (autrement les participants auraient été trop nombreux) et plusieurs parents sont venus accompagnés d'une personne francophone qu'ils connaissaient (un membre de la famille, un ami, un voisin...). Ainsi, d'après l'éducatrice, il est d'autant plus important d'organiser ensuite des rencontres individuelles avec les familles, afin qu'elles puissent poser des questions plus précises sur leur enfant et sur le fonctionnement général de l'école.

À ce sujet, en plus de la réunion en début d'année, deux réunions une fois par semestre sont organisées. Les enseignants voient la famille individuellement par rapport au bulletin et au déroulement de

l'année scolaire principalement. La deuxième réunion semestrielle peut être soit individuelle, soit collective. Le cas échéant, des réunions au cas par cas, en fonction de chaque situation et de chaque enfant, sont fixées.

L'établissement organise également un premier accueil pour les nouvelles familles. Tout d'abord, une rencontre d'inscription avec une des deux éducatrices. Quand la famille ne parle ni espagnol, ni anglais, l'établissement prend un interprète. L'entretien d'inscription dure environ 45-60 minutes. Si l'éducatrice traduit, l'entretien est plus court et direct : les choses ne sont pas dites deux fois car le directeur sait ce que dit l'éducatrice. En revanche, avec un interprète les entretiens sont plus longs car il faut répéter les choses deux fois. L'entretien d'accueil est une étape fondamentale, c'est le premier contact entre la famille et l'école : il ne s'agit pas de tant de faire une inscription administrative, mais plutôt d'échanger et de créer le lien.

Ensuite, les enseignants rencontrent les parents après un certain nombre de semaines pour faire connaissance et un premier point sur l'arrivée de l'enfant à l'école. Généralement l'enfant est présent aussi. Si les enseignants ne parlent pas la langue de la famille, ils prennent un interprète, même si certaines familles parlent parfois un petit peu français. En effet, dans ce cas, la famille arrive bien à s'exprimer en français pour aborder des aspects très organisationnels, mais pas pour parler de l'enfant. Le cas échéant, d'autres rencontres sont organisées pour faire un point de situation, pour essayer de résoudre une difficulté avec un élève, ou encore pour faire une procédure d'évaluation pour le passage en enseignement spécialisé pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.

L'éducatrice rencontre également les familles allophones. En effet, dans le cadre de son travail, elle intervient à différents niveaux en milieu scolaire. Elle s'occupe de la prévention des relations sociales, par exemple entre les enfants ou entre les enfants et les adultes. Elle peut être appelée à s'occuper d'un enfant qui pose problème dans une classe, qui présente certaines difficultés comportementales ou relationnelles. Elle peut intervenir aussi directement dans une classe, par rapport à une dynamique de groupe. Elle reste également à disposition des familles, pour répondre aux questions des parents et à des besoins spécifiques en lien avec l'école : le cas échéant, elle réoriente la famille au bon endroit. À l'école de Pâquis-Centre l'intégration est aussi un enjeu : l'éducatrice participe aux entretiens d'accueil avec le directeur pour créer justement un lien avec les familles, pour qu'elles comprennent qu'elles peuvent se tourner vers elle si elles font face à une difficulté, si elles ont besoin d'une personne qui soit à leur écoute, qui les accompagne ou qui les réoriente au niveau du réseau social externe de l'école. Ainsi, l'éducatrice aide les parents à s'intégrer dans la société genevoise, par exemple en les aidant à effectuer une inscription pour une activité extrascolaire ou en les dirigeant vers les bons services. Ou encore, elle aide les familles à régir à certaines difficultés qui peuvent être

en lien avec l'enfant ou directement avec un membre de la famille (par exemple, elles peuvent dépendre de son parcours migratoire). En tout cas, l'éducatrice fait appel aux interprètes pour certains entretiens afin d'accompagner les familles pour ce qui a trait à leur enfant. Par exemple, les parents peuvent avoir du mal à aider leur enfant à faire ses devoirs à la maison, ou encore faire face à des difficultés liées à l'âge ou au comportement de l'enfant. L'éducatrice a mentionné le cas d'une maman turque aux prises avec différentes difficultés avec son fils à la fois en classe et à la maison : le fait d'échanger leur permet de voir quelles sont les petites choses qui fonctionnent à la maison et de déterminer celle qui peuvent être appliquées à l'école aussi.

Le directeur pense que les familles allophones sont bien informées par rapport à la vie scolaire de leur enfant (système éducatif suisse, matériel d'apprentissage, fonctionnement de l'établissement, rôle des enseignants, communication avec le personnel scolaire...). Sur ce point, il n'a aucun doute : les familles sont très bien informées parce que l'école prend le temps d'organiser des entretiens d'accueil au moment des inscriptions, afin d'expliquer aux parents le fonctionnement de l'école et de répondre à toutes leurs questions. Les familles savent qu'elles peuvent se tourner vers le directeur ou l'éducatrice. Effectivement, s'il y a beaucoup de familles nouvelles, ce processus d'accueil risque de devenir chronophage, mais finalement le temps que l'école prend avec les parents lui permet de gagner énormément de temps ensuite et d'établir le lien avec la famille.

Lors de la communication avec les familles allophones, l'école rencontre des difficultés linguistiques et des difficultés liées à divers malentendus surgissant entre l'école et la famille.

Les difficultés d'ordre linguistique sont dues au fait que les familles parlent parfois des langues que l'école ne connaît pas. Certaines autres familles parlent français, mais elles ne sont pas nécessairement à l'aise lorsqu'il faut aborder certains sujets. Dans les deux cas, la solution consiste à prendre un interprète :

DIRECTEUR : Souvent c'est le réflexe de se dire « mais c'est bon, il parle français, il comprend quand je parle ». Mais même s'ils parlent français au quotidien, dès qu'on touche à la sphère intime et émotionnelle, si on n'est pas dans leur langue, on loupe tout et on a l'impression qu'ils ont compris, parce qu'ils ne vont pas dire s'ils n'ont pas compris : ils vont acquiescer, ils vont être d'accord avec nous. Et on les perd. J'insiste auprès des enseignants : « Même s'ils arrivent à parler français, prenez des interprètes. Ça évite tous les malentendus ».

Une autre difficulté communicationnelle soulevée pendant l'interview est celle des malentendus entre l'école et la famille. Les plus fréquents concernent les attentes des parents vis-à-vis de l'école, qui dépendent de leur pays d'origine. Par exemple, certains parents attendent de l'école qu'elle éduque

les enfants, qu'elle les punisse parfois même pour des faits qui se sont déroulés à la maison, et qu'elle les corrige comme les parents le feraient (par exemple par une fessée ou par des privations).

Des malentendus d'ordre plus fonctionnel peuvent également surgir. Par exemple, l'éducatrice a raconté qu'une fois elle avait dû rencontrer les mamans dont les enfants étaient inscrits à la garderie de l'École des mamans (voir suite). Une interprète albanophone était présente. Ils se sont rendu compte que, depuis une année, les enseignants appelaient une enfant qui avait fait toute une année à la garderie par son nom de famille, ce qui était quand-même particulier pour une enfant de deux ans : il y avait eu confusion entre nom et prénom. La mère disait toujours « oui, oui » parce que c'était effectivement leur nom de famille, mais en réalité des éléments n'avaient pas vraiment été compris.

Les malentendus d'ordre culturel (dus par exemple à des différences entre le système scolaire d'origine des familles et le système genevois) sont dissipés au cours de l'entretien d'accueil, car l'éducatrice et le directeur prennent le temps d'expliquer comment fonctionne l'école et de s'informer sur le parcours de l'enfant. Ils répondent aussi à toutes les questions des parents :

DIRECTEUR : Ce ne sont pas les parents qui doivent venir sur notre rythme, on doit se retrouver sous le pont au milieu.

Pour surmonter les difficultés communicatives rencontrées, l'école suit trois stratégies : elle prend un interprète ; essaie de créer une relation basée sur la confiance vis-à-vis de la famille ; met en place des initiatives pour favoriser les liens école-famille.

Tout d'abord, même si la famille parle français, l'école prend un interprète et invite les enseignants à expliquer à la famille que l'école fonctionne comme cela, point. En effet, l'école croit qu'il ne faut pas surestimer le niveau de français des parents. Pouvoir compter sur un interprète permet d'éviter énormément de malentendus qui finissent par empêcher la communication. À ce sujet, le directeur a partagé deux anecdotes concernant deux familles rencontrées pendant un entretien sur le passage en enseignement spécialisé :

DIRECTEUR : Un papa somalien parlait très bien français, quasiment sans accent. Il connaissait le but de de l'entretien. Et puis il m'a dit : « J'aimerais qu'il y ait un interprète. Pour parler comme ça, faire le bilan, machin, c'est bon. Mais après dès que ça vient de là [et il montrait son ventre] je n'arrive pas à trouver les mots ». Donc là on a pris effectivement l'interprète : on a fait une partie de l'entretien en français et puis au bout d'un moment, il est parti sur sa langue et l'interprète était là.

DIRECTEUR : Une autre famille parlait français et créole. J'ai pris une interprète et la maman a dit : « Mais il n'y a pas besoin, je parle français ». Et puis toute la moitié de l'entretien on l'a fait en français, la maman répondait en français. Et à un moment on a vraiment tourné sur le passage en spécialisé et elle est partie en créole.

Certains enseignants sont parfois réticents à prendre un interprète quand les parents parlent un peu français, car ils se disent qu'ils comprennent. Mais l'éducatrice et le directeur insistent pour avoir un interprète : beaucoup de choses émergent et finalement l'on se rend compte qu'il y a quand même eu des malentendus.

Les seules exceptions possibles sont pour les entretiens d'inscription, car il n'y a pas d'enjeux si ce n'est de bien expliquer l'école et de se rencontrer. Par exemple, parfois un ami francophone de la famille est présent pendant l'entretien, à la place d'un interprète. Autrement l'école n'emploie pas de traducteurs familiaux. Certains parents ont d'ailleurs proposé à l'école de faire interpréter l'entretien à l'un de leurs enfants francophones, mais l'école a toujours refusé.

En plus du recours aux interprètes, l'école essaye de créer un lien école-famille basé sur la confiance. D'après le directeur, ce lien de confiance est l'élément le plus important dans le rapport famille-école et favorise aussi le travail de l'école. L'éducatrice relève que ce lien passe aussi par la langue et la communication : en tant qu'hispanophone, elle a un contact très privilégié avec toutes les familles hispaniques qui, en cas de problème, se dirigent directement vers elle et savent qu'elle va aller de l'avant.

L'expérience acquise par l'école facilite également son interaction avec les familles allophones. En effet, toutes les écoles n'accueillent pas les familles allophones de la même façon et n'ont pas le même rapport avec elles. Or, l'éducatrice reconnaît que l'école de Pâquis-Centre est peut-être surentraînée, étant donné que 70% des familles sont allophones. Même si l'école ne parle pas la même langue que certaines familles (ce qui arrive régulièrement), elle montre sa volonté d'aller vers elles et de faire le maximum pour que les deux parties puissent se comprendre. À force de côtoyer certaines langues, l'école arrive à saisir certains mots qui lui permettent parfois simplement de sourire. Ainsi, la famille comprend que l'école essaie d'aller dans sa direction, mais qu'elle est très limitée aussi : donc, elle essaie également de faire l'effort.

Par conséquent, l'utilisation d'un interprète permet une bonne communication entre l'école et la famille et favorise une relation basée sur la confiance, qui encourage à son tour la collaboration école-famille. Par exemple, le directeur et l'éducatrice m'ont raconté qu'une maman turque utilisait Google translate bien mieux qu'eux et qu'elle a partagé avec eux des outils pour se faire comprendre, notamment un système pour traduire automatiquement un formulaire sur Internet. Ils ont pu réutiliser le système avec un papa chinois, et la traductrice sinophone présente a confirmé que malgré quelques coquilles la traduction restituait bien le sens.

Enfin, l'école a mis sur pied deux initiatives pour favoriser les liens école-famille. Comme l'a précisé l'éducatrice, tous les projets mis en place par l'école dérivent des constats et des besoins de la population locale, qui peuvent être très différents en fonction des établissements et des quartiers.

La première initiative était une formation en ethnopsychiatrie. L'école de Pâquis-Centre a participé de sa propre initiative à deux formations en ethnopsychiatrie (interculturalité), dispensées par Mme Franceline James et ensuite par Mme Catarina Pereira Kraft. Tout le personnel de l'établissement a participé à cette formation. Le prédécesseur du directeur l'avait demandée à l'époque car il y avait beaucoup de malentendus avec les parents venant d'autres cultures.

La deuxième initiative consiste dans l'école des mamans, qui a été fondée en 2008 : il s'agit de la première école des mamans à Genève. En effet, l'équipe avait compris qu'il y avait des malentendus et un manque de liens avec les familles. L'école des mamans est née justement pour créer ces liens : les mamans viennent pour apprendre le français, mais cela n'est pas le but, c'est l'outil. En effet, le véritable objectif est de créer un lien avec l'école et de mettre en relation les femmes entre elles. Les cours de français sont gratuits et dispensés par une enseignante de Français langue étrangère sur le temps scolaire. De plus, la présence d'une garderie encourage la participation des mamans, car elles peuvent y laisser leur enfant et le récupérer à la fin du cours, toujours gratuitement. L'école a été pensée pour les mamans car c'est elles qui restaient le plus souvent à la maison : les pères travaillaient, mais n'envoyaient pas les mamans aux cours de l'université populaire, par exemple. Le fait que le cours soit dispensé à l'école encourage la participation des mamans, car l'école est un lieu connu, proche de la maison et considéré comme étant protégé. En effet, certaines familles vivent dans des systèmes assez précaires, le travail est aléatoire et c'est compliqué pour elles de multiplier les lieux. De plus, nombreuses sont sans papiers et craignent l'administration. Toutefois, l'école n'est pas en lien avec l'administration d'un point de vue légal et accueille les enfants quelle que soit leur situation. C'est un lieu où les mamans vont aller puisqu'elles y vont déjà pour amener leurs enfants à l'école : elles ont déjà un lien.

L'organisation du dialogue

L'école fait appel à deux services pour le recours aux interprètes : la Croix-Rouge genevoise et Connexion (s'il n'y a pas d'interprètes disponibles chez la Croix-Rouge). Connexion a été autorisée par la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) à partir de la rentrée scolaire 2022-2023. Avant, les infirmiers et infirmières du Service de santé de l'enfance et de la jeunesse ne pouvaient passer que par Connexion et l'école ne pouvait travailler qu'avec la Croix-Rouge, avec qui la DGEO avait un contrat. Ainsi, les familles n'étaient pas suivies par les mêmes interprètes à

l'école ou avec les infirmiers. Or, c'est vraiment important de garder le même traducteur pour la famille, sinon l'on perd des éléments.

L'école doit impérativement passer par une plateforme (lancée l'année dernière) pour contacter les interprètes de la Croix-Rouge. Elle peut faire un choix par langue ou aussi sélectionner un interprète en particulier. Par contre, pour Connexion, l'école demande un interprète par téléphone et reçoit ensuite une confirmation par courriel. L'école ne connaît pas le niveau et le type de formation des interprètes, ainsi que leur parcours ; elle n'exige pas des qualifications particulières non plus : elle part du principe que si les interprètes figurent sur la plateforme de la Croix-Rouge, ils ont déjà été sélectionnés. En général, ils n'ont jamais eu de soucis avec les interprètes.

Généralement, l'école fixe le rendez-vous avec les parents et fait venir ensuite l'interprète. Parfois, l'interprète appelle les parents pour confirmer à quel moment a lieu l'entretien. Toutefois, pour certaines langues que l'école ne maîtrise pas (par exemple, le mongole), elle demande à l'interprète d'appeler les parents pour fixer le rendez-vous ou leur confirmer la date et l'heure de l'entretien.

L'école essaie de toujours faire appel aux mêmes interprètes pour faciliter la communication. En effet, si un interprète travaille plusieurs fois pour la même famille, il ne doit se présenter qu'une seule fois et c'est plus agréable pour les parents de ne pas devoir lui réexpliquer tout leur parcours. Ainsi, cela arrive assez souvent que les familles et les interprètes se connaissent déjà. Par exemple, un interprète chinois était venu travailler pour un papa à l'école de Pâquis-Centre, mais il avait aussi interprété à l'hôpital pour l'accouchement de sa femme : il connaissait donc déjà la famille.

Le recours aux mêmes interprètes permet aussi à ces derniers de mieux connaître l'école de Pâquis-Centre, ce qui favorise la communication. L'éducatrice et le directeur ont évoqué un interprète qui était devenu très expert de l'école, au point de devenir même un partenaire :

DIRECTEUR : On travaillait beaucoup pour le portugais avec un traducteur qui malheureusement a dû prendre sa retraite. Finalement, il connaissait tellement bien l'école que [l'éducatrice] et moi n'avions plus besoin de dire les choses : il les faisait à notre place, et là on gagne du temps effectivement, c'est pour ça que c'est important, et on essaye de travailler tout le temps avec les mêmes interprètes, parce qu'après on prend une habitude de travail. Par exemple Eduardo présentait l'école des mamans, le troc, l'école, le fonctionnement. On n'avait plus besoin de lui dire, il savait ce qu'il avait à dire. Il n'était pas qu'interprète (alors la Croix-Rouge n'aime pas tellement ça) mais ça fonctionne beaucoup mieux avec les familles parce que les entretiens sont moins lourds. Et puis, Eduardo était un vrai partenaire. On n'a plus besoin de tout réexpliquer [comme] avec certains interprètes qu'on ne connaît pas, donc on essaye tout le temps d'avoir les mêmes.

Bien évidemment, si l'interprète n'est pas disponible et qu'il y a une urgence, l'école appelle un autre interprète.

Pour ce qui est des détails de l'entretien, qui est toujours en présentiel, la langue est sélectionnée sur la plateforme. L'école ajoute très peu de renseignements : la durée de l'entretien (qui ne dépasse généralement pas une heure), parfois le nom de l'enfant et des indications sur le but de l'entretien (« c'est pour une inscription » ou « c'est pour un bilan »). L'école ne fournit pas d'informations sur le nombre de personnes participant à l'entretien et ne transmet pas à l'avance les éventuels documents à aborder, comme les bulletins scolaires ou le travail de l'élève (de mathématiques, de français...). L'âge, la religion ou l'origine sociale de l'interprète n'ont jamais posé problème. La seule variable potentiellement délicate est le sexe. En effet, parfois l'école choisit si appeler un interprète homme ou femme en fonction de la situation. Cela ne dépend pas nécessairement de la culture, mais peut-être d'une demande de la famille ou du sujet. Par exemple, si l'éducatrice sait que dans une certaine famille il y a des violences conjugales, elle estime parfois qu'il est plus pertinent que ce soit une femme qui interprète plutôt qu'un homme.

Pour ce qui est des échanges préalables ou consécutifs avec les interprètes, ces entretiens ne sont pas organisés systématiquement, mais plutôt en fonction du rendez-vous. Ils se produisent généralement avec les interprètes avec qui l'école a l'habitude de travailler, car dans ce cas la communication est plus naturelle. Comme l'interprète arrive souvent légèrement en avance, l'école peut éventuellement lui signaler s'il s'agit d'un entretien délicat.

L'école ne donne pas d'indications sur le type d'interprétation à fournir : les choses se font naturellement. De plus, étant donné que l'école connaît bien une bonne partie des interprètes auxquels elle fait appel, elle a un bon rapport de confiance avec eux. Le cas échéant, si elle estime que l'interprète doit leur fournir certaines informations, ils le lui disent pendant l'entretien.

Parfois, les interprètes fournissent un retour à l'école après l'entretien. Par exemple, le directeur a cité le cas d'un interprète qui, après le dialogue, lui a dit que l'enfant était tout le temps en train de négocier avec sa maman et qu'il l'avait donc recadré.

Aucun entretien n'a touché la sensibilité de l'interprète au point où il est venu ensuite en parler spontanément à l'éducatrice et au directeur. Celui-ci associe ce comportement au professionnalisme des interprètes.

Le déroulement du dialogue

Au début du dialogue, les personnes se disposent librement dans la salle, aussi en fonction de sa configuration. Souvent, le directeur et l'éducatrice choisissent les mêmes places par habitude.

L'interprète se présente toujours automatiquement en premier, mentionnant qu'il est tenu de respecter le secret professionnel. Il s'exprime généralement dans la langue de la famille et explique qu'il a été appelé par l'école pour faciliter la communication : il est là pour traduire et pour s'assurer que tout est clair. Parfois, si la famille parle un peu français, l'école lui explique que l'école travaille toujours avec des interprètes, afin de s'assurer qu'il n'y ait pas de malentendus, que la famille ait bien compris, mais aussi que l'école puisse bien comprendre la famille, sans interpréter ce qu'elle dit.

Puis l'éducatrice et le directeur se présentent et expliquent le motif de l'entretien. Ils disent à la famille de ne pas hésiter à poser des questions, qu'il n'y a pas de questions bêtes et qu'ils sont là pour eux.

La plupart des familles connaissent la manière de procéder de l'école, même si parfois (notamment, pour les premiers entretiens) certaines familles n'ayant pas compris que la rencontre était interprétée ont amené une personne qui parle leur langue : soit elle est partie, soit elle est restée pour pouvoir revenir sur la conversation avec la famille par la suite.

Ainsi, en général, les familles acceptent l'interprète car elles comprennent qu'il a été appelé dans une idée bienveillante, dans le but de favoriser la bonne compréhension réciproque, et qu'il est présent dans l'intérêt de la famille aussi. Les interprètes n'ont pas été rejetés en raison de leur profil.

Dans des cas assez rares toutefois, certaines familles se sont opposées à l'utilisation d'un interprète. Par exemple, le directeur a mentionné que la seule fois où cela lui était arrivé c'était avec une maman qui souhaitait avoir une autre interprète parce que celle-ci avait déjà interprété pour elle dans une autre école. Sinon, ce sont les familles problématiques qui s'opposent généralement aux interprètes.

Aussi, certains interprètes sont très sensibles à de potentiels enjeux dans leur communauté : s'ils estiment qu'un enjeu peut mettre à mal l'entretien, ils préfèrent se retirer et proposer un autre interprète, mais c'est très rare. Par exemple, une interprète mongole était aussi maman d'élève dans l'école et ne voulait pas qu'il y ait de conflit d'intérêt.

Après la phase introductive, les parties entrent dans le vif du sujet. Les années de pratique ont rendu l'interaction entre l'école et les interprètes assez naturelle.

C'est l'école qui dirige l'entretien en donnant la parole aux parties. La seule exception était pour Eduardo (l'interprète portugais expert) : s'il était présent pendant les inscriptions, c'est lui qui prenait en main la conversation à un certain point pour expliquer le fonctionnement de Pâquis-centre, ce qui allégeait les entretiens.

Pour garantir le bon déroulement de l'entretien et favoriser la participation de la famille, dès le début l'école invite la famille à poser des questions si nécessaire.

Pour faciliter le travail de l'interprète et lui laisser le temps de traduire, l'école fait des séquences courtes. Il est vrai aussi que la longueur des phrases dépend du contenu : par exemple, si l'on parle de l'horaire, l'interprète peut se baser sur un support visuel, sans devoir tout retenir par cœur. Parfois il faut arrêter les enseignants avec moins de pratique. Dans ce cas, c'est l'interprète ou l'école qui interviennent. L'éducatrice fait particulièrement attention à ce point, car elle l'a vécu personnellement lorsqu'elle a travaillé comme interprète : en effet, il lui est arrivé de devoir interrompre un enseignant pour interpréter, car elle n'arrivait plus à se souvenir de ce qui avait été dit au début.

Concernant les abréviations, l'éducatrice et le directeur donnent la version non abrégée, le nom complet. Si ce n'est pas clair pour l'interprète, ils expliquent de quoi il s'agit, mais la plupart des interprètes connaissent généralement l'école et le milieu scolaire. Les termes techniques sont peu fréquents et sont de toute façon expliqués pendant l'entretien. Par exemple, s'il est question des classes d'accueil, l'on illustre leur fonctionnement, pour que l'interprète puisse ensuite le transmettre aux parents.

Si le concept dont il est question est inconnu ou a été mal compris, l'interprète ou la famille demandent à avoir des précisions.

L'école ne prête pas vraiment attention au non-verbal, elle s'appuie beaucoup sur ce que dit l'interprète pour ne pas faire risquer de mal interpréter le langage non-verbal de la famille.

Quand l'éducatrice explique quelque chose, elle ne regarde pas uniquement l'interprète, mais aussi la famille. Elle s'adresse généralement plus à la famille qu'à l'interprète, demande si tout est clair, vérifie si la famille a des questions supplémentaires.

Quant au directeur, il tient à donner toujours la parole d'abord aux parents. Par exemple, s'il s'agit de faire un bilan sur le parcours scolaire de l'enfant, il demande d'abord quel est l'avis de la mère, puis du père. En effet, il est primordial, à son avis, de ne pas montrer que l'école dispose de tout le savoir, que l'école sait tout : les parents s'occupent des enfants depuis plus longtemps que l'école et les connaissent mieux qu'eux. L'école est là pour la famille. Il est donc important de connaître d'abord le retour des parents et de travailler ensuite sur la base de ce qu'ils disent.

Au moment de conclure le dialogue, l'école remercie les parents. La conclusion dépend de l'entretien : par exemple, s'il est nécessaire d'organiser une autre rencontre, l'école le dit à la famille, lui explique qu'ils feront le possible pour appeler le même interprète et vérifie si cela lui convient.

L'école termine toujours l'entretien en demandant si la famille a d'autres questions, l'encourageant à profiter de la présence de l'interprète pour le faire, même si cela n'a pas un rapport direct avec l'objectif du rendez-vous.

Le profil des interprètes communautaires selon la plateforme Trialog

Les indications de Trialog ont globalement été confirmés par les interviewés.

À la connaissance de l'école, il n'y a pas eu de soucis liés aux compétences linguistiques de l'interprète. Toutefois, pour certaines langues, ils ne peuvent pas vérifier.

Concernant les connaissances de base sur le domaine de la formation, les interprètes employés par l'école sont familiers avec le contexte dans lequel ils traduisent. De toute façon, l'école le leur explique et les interprètes finissent donc par le connaître au fil de leurs mandats dans l'école. Cela étant dit, l'école ne saurait dire si c'est le cas de tous les interprètes.

D'après l'école, les interprètes « connaissent les malentendus et les conflits qui risquent de survenir dans [le contexte social ethnique et culturel des personnes participant à l'entretien]²⁰ » et disposent, à la connaissance de l'école, de « connaissances de base dans le domaine de la communication et de l'interaction interculturelles ». Ils sont également « conscient-e-s de leur rôle dans le trialogue et travaillent selon les principes éthiques de leur profession » (voir Interpret, 2015).

Toutefois, l'école n'est pas en mesure de se prononcer sur certains points. Ainsi, elle ignore si les interprètes « disposent de techniques de travail et d'instruments qui leur permettent de garantir une traduction complète, correcte et appropriée ». De même, l'école ne peut pas savoir si les interprètes « disposent de stratégies d'autoréflexion et pour prendre du recul et renouveler leurs forces de manière efficace ». En tout cas, à la fin des entretiens les interprètes ne leur ont jamais dit : « J'aurais pu faire ci, j'aurais pu faire ça ». De toute manière, l'école aussi doit savoir prendre du recul dans les situations des élèves.

Le témoignage de l'école présente toutefois deux divergences par rapport à Trialog. Tout d'abord, les interprètes ont toujours travaillé à l'oral, sans prise de notes. Ensuite, tous les interprètes n'utilisent pas la première personne (Eduardo le faisait), certains parlent parfois à la troisième personne.

Les interventions des interprètes

Les interprètes avec lesquels l'école a collaboré sont intervenus pour demander des précisions à l'éducatrice, au directeur ou aux parents. Les demandes de précisions ont porté sur des concepts linguistiques (l'interprète n'a pas compris un mot), sur des connaissances (par exemple, le fonctionnement de l'école des mamans), mais elles ont aussi servi à clarifier des incompréhensions

²⁰ Toutes les citations de ce point sont issues des indications de Trialog (voir Annexes 7.7)

par rapport à des différences culturelles ou à d'attentes (« dans notre culture ça marche comme ci, dans la vôtre comme ça ») ou pour en savoir plus à ce sujet.

Les interprètes sont aussi intervenus pour dissiper des incompréhensions, lorsqu'ils sentent qu'un élément a mal été interprété par le parent ou par l'école. Par exemple, les interprètes se rendent parfois compte, en entendant la réponse du parent, que celui-ci n'a pas bien compris un élément, donc ils le lui réexpliquent. Ou encore, en fonction de ce qui est dit, c'est l'éducatrice ou le directeur qui interviennent pour corriger le tir. Ainsi, l'interprète ne reste pas dans la traduction pure et détermine s'il y a des incompréhensions.

Les interventions des interprètes, bien que peu fréquentes, ont globalement beaucoup profité à l'entretien : elles sont un apport fortement apprécié par l'école qui, autrement, ne prendrait pas d'interprètes. Elles permettent ainsi à l'interprète d'assurer la bonne compréhension entre l'école et la famille.

L'école pense que les interprètes n'ont pas omis ou ajouté d'information (ils ne le lui ont jamais signalé), mais ils ne peuvent pas le vérifier. En tout cas cela n'a pas eu de répercussions sur l'échange.

Pour ce qui est de la médiation de tensions, les interprètes ne sont jamais intervenus pour essayer de résoudre une tension entre les deux parties en tant que médiateurs. Si une tension émerge, elle est due à une situation compliquée ou au fait que les parents ne sont pas d'accord avec l'école : dans ce cas, c'est toujours l'école qui essaye gérer la médiation en discutant avec les parents.

Un service de médiation scolaire en lien avec le Département de l'instruction publique existe, mais l'établissement n'y a jamais eu recours.

La perception du rôle des interprètes

L'école est de l'avis que les interprètes contribuent indéniablement à intégrer les familles allophones. Certains interprètes restent parfois à disposition des familles, si elles en ont besoin, même pour répondre à une question par téléphone. Cela peut arriver qu'à la fin de l'entretien la famille demande à l'interprète ses coordonnées, mais l'école ignore combien d'interprètes donnent effectivement leur numéro de téléphone et, en tout cas, ce n'est pas l'établissement qui encourage la famille à contacter l'interprète en cas de questions. Comme certaines familles font toujours appel au même interprète pour être suivies à plusieurs endroits différents, il est donc possible qu'un interprète ait donné ses contacts pour répondre à une petite question ponctuelle ou confirmer un rendez-vous par exemple.

Concernant le rôle de l'interprète au sein d'une réunion parents professeurs, l'école pense qu'il doit surtout faire passer le message, donc traduire. Ils devraient presque se faire oublier, et ils le font généralement bien.

En outre, pour l'éducatrice, l'interprète possède une qualité essentielle et précieuse pour l'école : la neutralité.

ÉDUCATRICE : Selon les situations, quand on a des choses pas toujours très agréables à transmettre à des familles par rapport à leur enfant, s'ils viennent avec un membre de la famille on n'a jamais cette neutralité en fait. Et nous ce qu'on attend c'est d'avoir quelqu'un qui traduise, mais le but ce n'est pas de prendre parti, ni d'un côté ni de l'autre, c'est juste pour nous de transmettre des informations et de construire avec le parent qu'on a en face. Et autant pour un parent d'avoir quelqu'un de l'école qui parle peut-être sa langue ça peut être un atout pour certaines choses, mais pas pour d'autres [...] Si je me trouvais dans une situation où c'était hyper délicat, je ne viendrai pas traduire parce que je ne suis pas traductrice officielle : je parle la langue, c'est très bien, ça sert dans certains cas, mais dans d'autres cas je pense que ce serait mieux que ce soit un interprète et pas moi, parce que ça peut être [jeter un] parent dans la confusion : est-ce que c'est l'éducatrice qui me parle ou elle est là juste pour interpréter ? Donc du coup dans certaines situations c'est quand même important de se poser la question et puis de dire « ce n'est pas l'éducatrice qui est nécessaire là-dedans, on va prendre un interprète, un figure vraiment neutre ».

En plus de traduire le message, l'école pense que l'interprète peut intervenir le cas échéant, si c'est nécessaire pour assurer la compréhension, mais pas être médiateur en cas de tension : ce n'est ni sa fonction, ni la demande de l'école.

Concernant la différence entre la figure de l'interprète communautaire et celle du médiateur interculturel, l'échange entre les participants m'a paru très révélateur et j'ai donc choisi de le reproduire ci-dessous :

DIRECTEUR : Tous les interprètes de la Croix Rouge sont aussi médiateurs culturels, sauf erreur. Pour moi ils sont la même chose.

ÉDUCATRICE : Pas tout à fait, parce que je pourrais très bien parler cinq langues, par exemple, et puis être plutôt ancrée dans une culture et par exemple parler togolais. Et du coup je pourrais faire une simple traduction très professionnelle sans comprendre ou être impliquée de manière particulière dans la culture togolaise. Et je pense qu'à un moment donné, selon le type d'entretien qu'on a, c'est intéressant d'être sensibilisé à tout ce qu'implique telle ou telle culture parce que du coup on n'accompagne pas la famille de la même manière. Pour moi, l'interprétariat, ça peut être vraiment des choses très fonctionnelles comme à l'ONU, pouf pouf, c'est mot pour mot, il n'y a pas d'implication dans l'explication, dans comment je vais interpréter, on n'interprète pas de la même manière. Voilà, il y a peut-être quelque chose de différent où on connaît très bien les deux cultures (ici pour l'école on connaît très bien la culture de l'école, la culture genevoise on va dire) et puis de l'autre côté on va connaître très bien la culture togolaise et en tant que médiateur on va peut faire des liens et puis permettre de faire comprendre à une partie comme à l'autre certains enjeux qui vont au-delà d'une simple traduction. Pour moi la différence est là.

[...] Je ne vois pas en quoi c'est utile le médiateur culturel pour traduire une conférence à l'ONU par exemple. L'interprète fait une simple traduction pour qu'on comprenne ce qui est dit puis c'est tout. Mais n'y a pas cette volonté d'entrer un bout dans la culture de l'autre et réciproquement.

Cela étant dit, les interprètes à qui l'école fait appel sont souvent eux-mêmes issus de la migration et possèdent ainsi une sensibilité différente, utile pour l'école aussi.

Enfin, pour ce qui est de la formation de l'interprète, elle n'a pas grande importance selon l'établissement. Il n'y a pas de meilleur profil pour interpréter en milieu scolaire, il faut plutôt savoir comprendre les caractéristiques de certains documents (comme la Procédure d'évaluation standardisée, PES, voir ci-dessous) et les spécificités de chaque situation. De toute façon, l'école de Pâquis-Centre explique tout pendant l'entretien, donc l'interprète comprend finalement de quoi il est question grâce aux explications fournies. De plus, les interprètes qui travaillent régulièrement pour l'école se familiarisent avec son fonctionnement, ce qui facilite leur travail et leur permet de pousser l'interprétation plus loin.

S'il est vrai que la connaissance du système scolaire genevois est un avantage pour les interprètes car cela leur permet de suivre le discours, l'éducatrice se demande s'il faut systématiquement attendre des interprètes qu'ils connaissent tous les lieux et tous les systèmes dans lesquels ils sont appelés à interpréter, car le travail de préparation risque de devenir trop important. En effet, les interprètes de la Croix-Rouge ne travaillent pas seulement dans les écoles, mais aussi dans les hôpitaux par exemple.

L'école aimerait tout de même que deux types de formations soient proposées. Tout d'abord, une formation pour les enseignants et les directions qui utilisent des interprètes. En effet, l'établissement des Pâquis les utilise très souvent et avec succès, mais travailler avec un interprète les premières fois n'est pas très simple. Ensuite, une formation pour les interprètes sur la PES. Il s'agit d'un document à remplir par l'établissement et les parents pouvant avoir des incidences sur le parcours de l'élève, car l'enfant est orienté vers un enseignement spécialisé. Les parents doivent donc comprendre pleinement toutes les implications avant de signer, car une fois le document signé ils ne peuvent plus se rétracter : ils se sont engagés. Il est parfois arrivé que certains parents l'aient signée sans l'avoir tout à fait comprise, et qu'ils se soient opposés ensuite. Or, cette procédure est relativement complexe (étant donné qu'elle comporte aussi un aspect émotionnel), mais tous les interprètes ne la connaissent pas. Par exemple, une interprète qui avait été informée sur le contenu de l'entretien a demandé au directeur de lui transmettre à l'avance le document de la PES, car elle ne le connaissait pas. D'autres interprètes au contraire le connaissaient déjà. Enfin, il est possible d'éventuelles formations puissent intéresser les interprètes qui se sont spécialisés dans le domaine scolaire et qui y travaillent souvent.

4.5 Entretien avec l'interprète

4.5.1 Présentation de l'interprète

L'interprète interviewée, Mme S, travaille pour le service d'interprétariat Appartenances²¹, basé dans le canton de Vaud. En effet, étant donné qu'il n'a pas été possible d'interviewer un interprète issu des services d'interprétariat genevois, je me suis donc intéressée à un autre service particulièrement connu en Suisse romande, Appartenances, qui a accepté de collaborer avec moi dans le cadre de ce travail de recherche.

Depuis 1993, l'association Appartenances « a pour mission de favoriser le mieux-être, la santé et l'autonomie des personnes migrantes et de faciliter leur intégration sociale tout en garantissant l'équité, la solidarité, la réciprocité et le respect de la dignité humaine » (Appartenances, 2019, p. 1).

Les services proposés par l'association mettent l'accent sur la santé et le social. Appartenances organise en effet des consultations psychothérapeutiques pour migrants, des espaces sociaux pour femmes et hommes ainsi qu'une « large palette de formations continues sur les questions liées aux migrations, à l'interculturalité et à la violence organisée » (Appartenances, 2019). De plus, l'association dispose d'un service d'interprétariat communautaire qui

... engage, forme et encadre des interprètes communautaires, médiateurs et médiatrices interculturelles qui interviennent, à la demande, dans des institutions des domaines scolaire, social et de la santé du canton de Vaud. Ces interprètes facilitent la compréhension mutuelle entre interlocuteurs et interlocutrices de langues et de cultures différentes. (Appartenances, 2019, p. 4).

De surcroît, Appartenances forme des interprètes communautaires et des médiateurs culturels depuis 1996, année où la première formation d'interprétariat et de médiation interculturelle en Suisse romande a été mise sur pied (Mme S, communication personnelle, 17 mars 2023). Depuis 2004, les formations dispensées par Appartenances sont reconnues par Interpret pour l'obtention du Certificat ou du Brevet fédéral (voir point 3.2.1.1, Appartenances, s. d.). Comme le révèlent les statistiques d'Interpret (voir 3.2.1.2) la grande majorité des interprètes chez Appartenances sont certifiés ou brevetés : l'obtention du Certificat est une exigence ; celle du Brevet est encouragée (Mme S, communication personnelle, 17 mars 2023). L'association propose en outre des « formations continues et de[s] supervisions » visant à garantir « la qualité des prestations » (Appartenances, s. d., en ligne).

²¹ <https://www.appartenances.ch/>

En 1997, date de fondation du service d'interprétariat, les heures d'interprétariat s'élevaient à 2 300 (Appartenances, 2021). L'équipe comptait à l'époque une dizaine d'interprètes (Mme S, communication personnelle, 17 mars 2023). En 2021, 63 760 heures d'interprétariat ont été effectuées surtout dans le domaine de la santé (66%), un volume d'interventions record (Appartenances, 2021). À l'heure actuelle, l'équipe compte 170 interprètes travaillant dans environ 80 langues (*Interprétariat communautaire*, s. d.). L'association qualifie cette progression de « évolution spectaculaire » et relève que l'interprétariat communautaire est devenu « progressivement indispensable au bon fonctionnement des institutions dans les domaines sanitaire, social et de l'éducation » (Appartenances, 2021). D'après Mme S, l'engagement en 2004 de la responsable actuelle du secteur de l'interprétariat a donné une forte impulsion à ce domaine, qui a notamment vu son équipe grandir.

L'association possède également une permanence téléphonique visant à mettre en contact les professionnels avec les interprètes et à répondre à leurs questions, problèmes ou difficultés. La permanence est active tous les jours de 9h00 à 17h, sauf le mardi où elle commence à 10h. En plus de la permanence, Appartenances a aussi mis en place une plateforme informatique en 2019.

Le contact de Mme S m'a été fourni par la responsable du service d'interprétariat d'Appartenances. Mme S est entrée dans les rangs de l'association en 1994 et suivi la formation du Certificat INTERPRET (pour devenir interprète communautaire) et du Brevet fédéral (pour devenir médiatrice interculturelle). De surcroît, elle est coordinatrice des interprètes chez Appartenances. Mme S a un parcours de migration ainsi qu'une forte passion pour le monde de l'éducation, domaine qui avait fait l'objet de ses études. Elle a une longue expérience dans l'interprétariat communautaire, surtout en milieu scolaire (elle intervient pour l'école obligatoire et pour les écoles de transition). Lorsqu'elle est appelée à interpréter dans ce domaine, Mme S interagit avec toutes sortes d'acteurs typiques de ce secteur : enseignant-e-s, infirmiers et infirmières, médiateurs et médiatrices, membres du service PPLS et assistants sociaux et assistantes sociales.

4.5.2 Résultats

Informations contextuelles

Mme S est interprète depuis trente ans. Elle a obtenu une Licence ès Lettres à l'université de Pristina au Kosovo. Son mari était professeur de français et venait à travailler à Lausanne pendant les vacances, pour mettre des économies de côté, perfectionner la langue et ensuite rentrer au Kosovo pour poursuivre ses études. En 1985, ils ont quitté le Kosovo et sont venus s'installer à Lausanne.

Mme S a ensuite travaillé pendant presque cinq ans comme fleuriste, puis deux ans dans la vente. Au bout de sept ans en Suisse, elle a accouché de son premier enfant. À ce stade, elle était en proie à un

dilemme : elle voulait rentrer au Kosovo car elle se sentait redevable envers son pays. En effet, elle avait été instruite là-bas et ne trouvait pas juste de vivre ailleurs sans poursuivre dans la voie de l'enseignement, qui avait fait l'objet de ses études. Elle avait d'ailleurs été admise dans un gymnase pour enseigner et a dû retirer sa candidature pour venir en Suisse.

Avant Appartenances, Mme S a travaillé pour la Croix-Rouge qui s'occupait des demandeurs d'asile, au niveau cantonal, et c'est ainsi qu'elle a atterri sur le terrain de l'interprétariat.

Mme S a deux casquettes chez Appartenances : elle est coordinatrice du service d'interprétariat et interprète communautaire.

- Rôle en tant que coordinatrice du service d'interprétariat

Ce rôle est intimement lié à la fondation du service d'interprétariat d'Appartenances. En 1997, l'équipe d'interprètes d'Appartenances comptait une dizaine de personnes interprétant en albanais, serbe-croate-bosniaque, turc, arabe et somali. Les professionnels savaient qu'il y avait une équipe d'interprètes à Appartenances et téléphonaient au siège pour recevoir leurs coordonnées.

Ainsi Appartenances a décidé de mettre sur pied une permanence téléphonique, spécialement conçue pour mettre les professionnels en lien avec les interprètes : c'est donc en 1997 que naît officiellement le service d'interprétariat d'Appartenances, dont Mme S (qui avait rejoint l'association en 1993-1994, voir ci-dessous) a été nommée coordinatrice. Les fondateurs d'Appartenances voulaient, par ce service, promouvoir l'interprétariat auprès des structures étatiques, des associations et des institutions qui avaient affaire aux migrants.

- Rôle en tant qu'interprète communautaire

Mme S a rejoint Appartenances entre fin 1993 et début 1994, car l'association cherchait une interprète femme, au vu de la première vague de migrants kosovares (notamment de femmes et d'enfants) qui fuyaient le pays pour des raisons de regroupement familial. En effet, auparavant c'étaient les hommes qui venaient travailler en Suisse, laissant au Kosovo leur femme et leurs enfants. Cette expérience a été déterminante pour Mme S :

MME S : Et c'est là où j'ai découvert un univers dont je ne connaissais pas l'existence. Pour moi c'était extrêmement important de m'investir dans ce domaine pour donner la possibilité aux personnes en souffrance de se soigner à travers des mots. Et l'équipe d'Appartenances m'a super bien accueilli.

Concernant sa combinaison linguistique, Mme S traduit dans les deux sens entre le français et l'albanais. Quand Mme S est arrivée en Suisse, elle ne parlait pas un mot de français : elle l'a appris

en autodidacte, en travaillant, en écoutant l'actualité, et aussi grâce à l'aide de son mari. Elle parle également le serbo-croate et l'italien.

Pour ce qui est de sa formation, Mme S a le Certificat et le Brevet fédéral. Elle est donc également médiatrice interculturelle et, à ce titre, elle a donné beaucoup de formations professionnelles sur la culture kosovare. Toutefois, elle ne travaille pas beaucoup sur ce front à l'heure actuelle.

À ce jour, Mme S continue de travailler comme interprète communautaire, à hauteur d'environ vingt heures par semaine. Elle intervient souvent dans le domaine de l'éducation (une vingtaine d'heures par mois en moyenne), car cela lui permet de garder un lien avec sa formation d'enseignante. Elle travaille pour l'école obligatoire (de la 1P jusqu'à la 11P) et aussi pour les écoles de transition²². Elle n'a jamais travaillé pour le cycle ou le collège. Dans le domaine scolaire, elle ne travaille que dans le canton de Vaud, car les autres cantons disposent de leurs propres services d'interprétariat et les interprètes albanophones ne manquent généralement pas. Il lui est toutefois arrivé de se déplacer dans d'autres cantons pour interpréter pour des assurances ou dans le domaine du social, par exemple pour des femmes victimes de violence qui craignent d'appeler un interprète local de peur qu'il aille divulguer sa situation. Autrement, elle intervient souvent en psychothérapie et, moins souvent, dans le domaine assez large du social. Dans ce cas, elle peut interpréter par exemple pour des structures du service social de la ville, pour des centres d'accueil de femmes victimes de violence, pour accompagner certains avocats lors de visites de détenus, pour les services sociaux au sein de l'école, ou encore pour des organismes s'occupant de réfugiés.

Lorsqu'elle intervient dans les écoles, Mme S interprète pour différents types de rencontres, au cours desquelles les enfants sont souvent présents. Mme S s'en réjouit, car pendant longtemps l'enfant n'était pas invité, alors qu'il était au cœur de l'échange. En étant présent, l'enfant peut donc suivre la communication école-famille. Une collaboration efficace entre ces deux acteurs est fondamentale pour la bonne réussite scolaire de l'élève.

Tout d'abord, Mme S interprète pour les rencontres parents-professeurs. Une première réunion des parents collective est organisée en début d'année scolaire, avec tous les parents de la classe. Toutefois, toutes les écoles n'organisent pas d'interprétation pour ces réunions collectives : certaines écoles sont plus multiculturelles que d'autres. Si l'interprétation est fournie, les parents se séparent en groupes linguistiques, l'interprète traduit et répond à leurs questions. Ensuite, les enseignants rencontrent obligatoirement les familles au minimum deux fois par an, à la fin de chaque semestre. Des réunions

²² « L'école de la transition (EdT) est l'une des mesures de transition mises en place pour accompagner les jeunes issus principalement de la scolarité obligatoire et sans solution, vers la formation professionnelle. L'École de la Transition prépare à l'entrée en apprentissage » (<https://www.vd.ch/themes/formation/etablisements-de-formation/ecole-de-la-transition>).

ponctuelles peuvent également être organisées, en cas de difficultés spécifiques ou problèmes. Si la réunion concerne des aspects relativement basiques, seuls les enseignants sont présents. En revanche, s'il y a un problème, si les parents ne sont pas d'accord avec l'école ou si la communication entre les enseignants et les parents ne fonctionne pas bien, la doyenne est présente. Et dans des cas plus graves c'est le directeur ou la directrice qui est présente.

Pendant les rencontres parents-professeurs, l'insertion de l'enfant dans un programme d'enseignement spécialisé peut également être décidée, dans le cas où l'enfant présente d'importantes difficultés dans des matières données, comme le français ou les mathématiques. Dans ce cas, si les parents sont d'accord, l'école présente une demande auprès du SESAF (Service de l'Enseignement Spécialisé et de l'Appui à la Formation), qui détermine si l'enfant peut bénéficier de ce service. Dans l'affirmative, l'enfant suit un programme personnalisé, aménagé en fonction de ses difficultés, avec l'aide d'une enseignante spécialisée.

En plus des rencontres parents-professeurs, Mme S interprète aussi pour des infirmiers et infirmières scolaires. Ces professionnels font initialement une première rencontre avec les parents pour faire le bilan sur l'état de santé de l'élève. Ils font appel aux interprètes si les parents sont allophones. Pendant la rencontre, les infirmiers demandent notamment le carnet de vaccination et prennent connaissance des éventuelles allergies ou maladies de l'enfant. Ensuite, ils présentent leur travail et se montrent disponibles en cas de difficulté. En effet, les élèves sont orientés vers les infirmiers s'ils ont besoin de se confier à quelqu'un ; c'est notamment le cas chez les élèves plus grands, les adolescents. Si la situation dégénère, les infirmiers peuvent inciter les parents à faire la demande auprès d'une psychologue scolaire, par exemple. Des détails supplémentaires sur les infirmiers et infirmières scolaires sont à retrouver sur Etablissement Scolaire Elisabeth de Portes (s. d.)²³.

Mme S interprète souvent aussi pour le service PPLS (psychologie, psychomotricité, logopédie en milieu scolaire). Lorsqu'un enfant manifeste des troubles de type logopédique, l'enseignante rencontre les parents et les incite à faire la demande auprès des services PPLS, qui font ensuite un bilan de l'élève. Les responsables du service rencontrent la famille pour comprendre le développement de l'enfant (par exemple, pour connaître quand il a commencé à marcher ou à parler) et voient ensuite l'enfant trois ou quatre fois. À l'issue de ces rencontres, l'on détermine si l'enfant a vraiment besoin d'être suivi dans le cadre du PPLS ou pas, et la décision est communiquée aux parents. Des détails supplémentaires sur le service PPLS sont à retrouver sur Etablissement Scolaire Elisabeth de Portes (s. d.).

²³ Les sites d'approfondissement pour ce point et les points suivants m'ont été envoyés par Mme S après l'entretien.

De plus, Mme S interprète aussi pour les médiateurs et les médiatrices scolaires. En effet, ces professionnels peuvent aussi être présents lors des entretiens, mais uniquement en cas de problème. Si un élève rencontre des difficultés (par exemple, s'il est victime de la maltraitance), il peut se confier au médiateur ou à la médiatrice, qui sera présent lors de la rencontre avec les parents pour prévenir ou sensibiliser. Les médiateurs peuvent intervenir entre l'élève et l'enseignant, l'élève et la famille, ou encore deux élèves. Davantage d'informations sur l'activité de médiatrice ou médiateur scolaire peuvent être repérées sur Département de la formation, de la jeunesse et de la culture & Unité PSPS (s. d.).

Enfin, Mme S interprète également pour les assistants sociaux et les assistantes sociales. Ces professionnels interviennent souvent à domicile, dans différents types de situations, par exemple dans le cas d'adolescents qui ne respectent les règles familiales ou encore pour aider une famille vulnérable à obtenir des fonds. Davantage d'informations sur l'activité des assistants sociaux peuvent être repérées sur Ville de Lausanne (s. d.).

En plus de l'interprétation en situation de triadologie, il peut arriver que Mme S effectue d'autres tâches dans les écoles. Si une famille rencontre des difficultés linguistiques et qu'il n'y a personne pour l'aider, l'on demande à Mme S de l'assister après le triadologie. Il peut s'agir par exemple de prendre contact avec un professionnel en dehors de l'école ou de faire des démarches après l'entretien. Ainsi, pendant le triadologie, Mme S fait de l'interprétariat communautaire. À partir du moment où on lui demande de faire des tâches en dehors du triadologie, elle change de casquette et devient médiatrice interculturelle.

L'organisation du triadologie

Mme S ne travaille que pour Appartenances. Pour valider le mandat d'interprétation, les professionnels doivent toujours passer par la plateforme de l'association, où ils ont la possibilité de contacter tout le groupe linguistique albanophone ou de choisir le nom de l'interprète avec qui ils veulent travailler. Si les professionnels ont le numéro de téléphone de Mme S, ils peuvent aussi l'appeler en amont pour fixer le rendez-vous directement avec elle et valider ensuite le mandat via la plateforme : c'est ce qui arrive avec certaines structures avec qui Mme S collabore depuis de nombreuses années (pour certaines, depuis vingt ans).

Sur la plateforme, les professionnels peuvent voir quelle est la formation des interprètes (par exemple, ils peuvent vérifier s'ils ont le Brevet fédéral), mais Mme S ne sait pas dans quelle mesure ils y prêtent attention. En tout cas, ils ne lui demandent jamais de fournir des documents ou des informations supplémentaires.

Pour des raisons linguistiques, les écoles lui demandent parfois de contacter la famille (par téléphone ou courriel) pour demander si la date et l'heure du rendez-vous lui convient. Dans ce cas, Mme S demande plus d'informations sur la raison de l'entretien. En effet, d'après Mme S, la famille a peur de l'école et craint d'être invitée parce qu'il y a un problème, ce qui génère du stress : Mme S essaye donc de dédramatiser et d'expliquer la raison du rendez-vous via téléphone. Si la famille n'est pas disponible au moment proposé, Mme S recontacte l'école pour trouver un autre créneau, un travail supplémentaire qui lui pèse énormément.

Les entretiens interprétés se déroulent pratiquement toujours en présentiel et, en cas d'extrême urgence, par téléphone. Pendant la pandémie de Covid-19, Mme S interprétait de temps en temps par téléphone, mais jamais par visioconférence : les entretiens étaient toujours en présentiel, dans le respect des mesures sanitaires (masques, distance sociale...).

Pour ce qui est des détails de l'intervention, afin d'effectuer la demande sur la plateforme d'Appartenances, les professionnels doivent obligatoirement fournir certaines informations : le nom et le prénom du professionnel, une adresse, un numéro de téléphone et un email. Toutefois, le numéro de téléphone indiqué n'est parfois plus joignable à partir d'un certain horaire (par exemple, s'il s'agit de celui de l'établissement), ce qui peut mettre l'interprète en difficulté dans le cas où il a besoin de contacter le professionnel. Quant à la langue de l'entretien, elle est automatiquement sélectionnée sur la plateforme. Toutefois, parfois les familles parlent en réalité un dialecte, ce qui peut compliquer le travail de Mme S (voir suite).

De plus, sur la plateforme, les professionnels ont la possibilité fournir des informations supplémentaires. Ainsi, ils indiquent généralement la durée de l'entretien et précisent parfois quelles sont les personnes présentes (la doyenne, l'enseignante, la logopédiste, les parents, le corps enseignant...). Le contenu de l'entretien peut être précisé dans les rubriques « Motif de l'entretien » et « Remarques pour l'interprète ». Mme S demande aux professionnels avec qui elle a l'habitude de travailler de l'informer à l'avance si elle doit interpréter pour une situation complexe : ils le font, mais pas systématiquement. Le motif de l'entretien lui est communiqué peut-être une mission sur deux. Or, la connaissance du but de l'entretien est primordiale pour Mme S, car cela lui permet d'effectuer son travail le mieux possible et d'être la plus utile possible. Même si elle a la possibilité d'appeler les professionnels pour recevoir davantage de détails, Mme S n'a pas toujours le temps de le faire car, en plus du temps qu'elle passe à interpréter, elle doit se déplacer entre un mandat et l'autre (les interprètes sont en déplacement constant).

Certaines autres informations ne sont souvent pas communiquées à Mme S. Tout d'abord, le lieu exact de l'entretien (bâtiment, étage, numéro de bureau...). Par exemple, quatre bâtiments différents

peuvent se situer dans une même cour d'école et Mme S doit donc chercher dans lequel se rendre. Or, connaître le lieu précis du rendez-vous lui permettrait de gagner du temps, car il lui arrive de perdre facilement 10-15 minutes juste pour le trouver. Si elle est directement en contact avec le professionnel, elle lui demande ainsi de préciser cette information pour l'entretien suivant. Le nom des participants est une autre information souvent omise. Ainsi, dès que Mme S arrive, elle demande aux personnes présentes d'écrire leur nom et leur fonction sur une feuille pour qu'elle puisse les répéter correctement. De même, les points à aborder pendant l'entretien lui sont rarement transmis à l'avance (voir suite). Enfin, la religion, l'origine, le sexe ou l'âge des participants ne sont jamais indiqués, mais ces informations ne sont pas nécessaires pour Mme S, sauf si la rencontre porte expressément sur l'un de ces aspects.

Pour ce qui est de l'échange préalable, si la situation est particulièrement complexe, les enseignants organisent une courte rencontre avec elle une dizaine de minutes avant d'entretien. Sinon, Mme S découvre le but de la rencontre directement pendant l'interprétation.

Les établissements qui ne collaborent pas souvent avec Mme S ne lui donnent pas spontanément beaucoup d'informations avant l'entretien. Si Mme S a du temps, elle les appelle avant pour se préparer. En revanche, les établissements qui collaborent souvent avec elle l'informent sur la situation généralement quand ils l'appellent pour confirmer le mandat. Ils la mettent à jour sur ce qui s'est passé depuis la dernière interprétation et l'informent sur ce qu'ils souhaitent communiquer à la famille. Ensuite, s'ils estiment que les apports culturels de Mme S sont importants, ils l'invitent explicitement à contribuer à l'échange, ils lui laissent l'espace de le faire afin que les parties présentes parviennent à communiquer et à se comprendre le mieux possible. Toutefois, cela n'arrive qu'avec les personnes avec qui Mme S a des contacts privilégiés.

Quant aux indications sur le type de traduction à fournir, les professionnels n'ayant jamais travaillé avec un interprète lui demandent généralement de faire une traduction mot à mot. Mme S leur explique donc que tous les mots ne sont pas traduisibles : il est donc possible qu'elle doive les informer sur certains concepts, leur demander de fournir des explications, les inviter à ne pas utiliser des mots techniques et à s'adapter au niveau de formation de leurs interlocuteurs si besoin. Elle les informe aussi qu'elle a besoin de collaborer avec eux pour réaliser au mieux son travail. À ce sujet, Mme S m'a raconté une anecdote sur une rencontre interprétée avec une maman analphabète :

MME S : L'autre jour je devais interpréter pour une maman analphabète. Va traduire ce que c'est que l'algèbre à une maman qui n'a jamais mis ses pieds à l'école ! J'ai dit à l'enseignante : « Écoutez, je ne sais pas si c'est important de donner tous ces détails, moi j'ai de la peine... je me trouve dans l'impossibilité de vulgariser mon vocabulaire par rapport à la branche. Est-ce que vous pouvez peut-

être décrire les difficultés de son fils autrement ? ». J'ai dit ça durant l'entretien, parce que je ne savais pas qu'ils allaient mettre l'accent sur l'algèbre. Ainsi, l'enseignante a accepté et a dit que l'enfant avait de la peine à se représenter dans l'espace. Là j'ai pu faire quelque chose avec ça, mais sinon, si je me fie et je reste dans la traduction technique des mots, l'autre personne ne va rien comprendre. Et j'étais 100% sûre qu'elle n'allait rien comprendre et que c'était du chinois pour elle. Et du coup j'informe les professionnels qu'on est face à quelqu'un avec qui tout le monde doit faire un effort pour vulgariser son langage, afin que le message passe le mieux possible.

Pour ce qui relève de l'échange consécutif (débriefting), il peut arriver que l'école demande spontanément un débriefting dans le cas de rencontres particulièrement chargées émotionnellement. Toutefois, le plus souvent, c'est Mme S qui demande à échanger avec l'école après l'entretien, et sa demande n'est jamais refusée. L'organisation du débriefting dépend aussi du temps de Mme S, mais s'il s'avère nécessaire elle prend le temps de le faire.

Pendant le débriefting, Mme S demande à l'école un retour sur son travail, pour savoir si elle peut améliorer certains aspects dans sa manière d'interpréter. Ensuite, elle extériorise comment elle s'est sentie lors de l'entretien, communique si elle a eu de la peine à traduire certains contenus, évalue si la manière communiquer était appropriée au cours de l'entretien, et partage avec l'école sa vision de la situation (voir l'anecdote du camp ci-dessous), indiquant comment, d'après elle, améliorer la communication école-famille. Parfois, avec l'école, elle réfléchit à quelles personnes inclure pour faire face à une situation complexe : par exemple, si pendant l'entretien seule la maman était présente, Mme S encourage à inviter le papa aussi et se montre disponible à interpréter la fois suivante.

Pendant notre interview, Mme S m'a raconté une anecdote issue d'une expérience qu'elle avait vécue la veille (dorénavant « l'anecdote du camp »). Il s'agit d'un épisode assez long qui a été abordé en début d'entretien et sur lequel nous sommes revenues assez régulièrement pour répondre à certaines questions. Je le reproduis donc intégralement :

MME S : Je suis arrivée à l'école après une journée très chargée, j'avais travaillé sans interruption de 7h à 18h. Il y avait les deux parents, l'enfant de douze ans, deux enseignants et la doyenne. Donc ils étaient trois, avec moi au milieu. Ils ne m'ont même pas laissée me présenter : je suis arrivée et la séance a commencé immédiatement et là c'était... wow ! La maman a dit : « Je voulais absolument vous voir par rapport à la sortie, le camp, le vêtement et ça ça ça ça ça », la doyenne a enchaîné tout de suite. Ce n'est qu'à la fin que j'ai pu dire : « Tout ce que vous avez dit ici – ne partez pas sans entendre cette phrase ! – je vais le garder pour moi et ne vais rien divulguer ». La situation était très conflictuelle. Je me suis dit : « Mon Dieu, pourquoi ne m'ont-ils pas dit que c'était une situation complexe ? » Juste ça, qu'ils allaient essayer d'entendre les parents, régler les choses, etcétera.

De nombreuses questions ont été soulevées pendant l'entretien. Tout d'abord, la tenue vestimentaire de l'enfant, que l'enseignant désapprouvait. Ensuite, le rapport entre un enseignant et

l'élève. En effet, les parents avaient l'impression que l'enseignant l'ignorait complètement, ne répondait pas à ses besoins, ne faisait rien quand il avait besoin d'aide, il le négligeait, il était sévère à son égard quand il perdait des objets en classe, il essayait de viser l'enfant en disant : « Tu es le seul à toujours perdre ton matériel, qu'est-ce qui se passe, pourquoi tu n'as pas le matériel ? ». Or, au cours de l'entretien, l'on a découvert qu'apparemment d'autres élèves lui piquaient son matériel, mais l'élève n'avait jamais parlé de cette situation directement avec l'enseignant.

Ensuite il y a eu toute une discussion liée à un camp organisé deux semaines auparavant, où l'enfant était parti cinq jours à la montagne. Or, dans le cadre scolaire, il n'avait jamais participé à un camp auparavant. Ses parents avaient noté dans son agenda, à l'intention des enseignants, de prendre en considération cet aspect. Toutefois, l'école n'a pas vu la remarque des parents et les enseignantes ont refusé de fournir des informations supplémentaires ou d'appeler les parents pendant le camp pour leur dire si cela se passait bien avec la classe et avec leur fils en particulier. Une des enseignantes présentes a dit qu'elle avait pourtant publié des photos tous les soirs, pour que les parents puissent voir ce que l'enfant avait fait durant la journée, mais ce n'était pas suffisant pour les parents : le fait de ne recevoir aucune nouvelle était un choix radical à leur sens. De plus, d'après les parents, les repas servis n'étaient pas de qualité : l'enfant est tombé malade après le camp et a dû être suivi deux semaines chez le pédiatre. Ils ont évoqué aussi le manque d'eau chaude au cours de la première nuit de camp : l'enfant avait dû prendre une douche froide, ce qui avait suscité leur incrédulité.

Bref, il y avait trop de choses. La situation était très tendue, les parents martelaient des questions (« on veut savoir pourquoi vous n'avez pas fait ci, pourquoi vous avez pas fait ça... »), alors que d'habitude les parents sont très calmes et se font tout petits face aux enseignants car ils respectent leur autorité. J'ai découvert deux personnes totalement différentes de la grande majorité de ma communauté. À la fin ils ont réussi à déposer tout ce qu'ils avaient à dire, et j'étais contente qu'ils aient pu exprimer leur mal-être.

Dans cette situation, comprendre, détecter des malentendus c'était une torture totale ! Je ne voyais pas la possibilité d'intervenir ou de faire quelque chose de plus, donc je suis restée dans la traduction pure.

Au moment de partir, la maman m'a complimentée, elle m'a dit que j'avais été une interprète formidable, qu'elle n'avait jamais vu une interprète de cette qualité, car j'avais toujours utilisé la même intonation qu'elle : si elle criait, je criais, c'était du théâtre ! La doyenne aussi a dit que c'était extraordinaire.

Toutefois, j'ai tout de même pu récupérer à la fin de la séance, pendant le débriefing avec la doyenne et le corps enseignant, après le départ des parents. Je leur ai dit qu'ils auraient dû m'informer de la situation avant. La doyenne l'a reconnu et s'est excusée. Je lui ai expliqué : « Dans des situations complexes comme ça mes collègues interprètes et moi avons besoin de savoir à l'avance ce qui nous attend, parce qu'on n'est pas des interprètes de conférence qui demandons votre discours avant... on doit savoir de quoi il s'agit, pour qu'on puisse se préparer un minimum ».

Concernant l'histoire du camp, je leur ai dit : « Je vous avoue que durant toute ma scolarité (j'ai eu une licence au Kosovo) on n'a jamais été dans un camp. Les parents albanophones ne connaissent pas ça et ne sont pas du tout rassurés, ils ne sont pas assez informés à l'avance. Mais ce que vous pouvez éventuellement faire les prochaines fois c'est de vérifier si l'enfant part pour la première fois pour un camps et ensuite d'inviter les parents pour présenter le camp, dire où les enfants dorment, expliquer ce qui se passe. Je vous invite vraiment à faire attention à ça ».

J'ai également partagé avec eux mon expérience personnelle. En tant que maman j'ai moi-même envoyé mon fils de six ans dans un camp organisé par le centre de loisirs de la ville, deux semaines en été, sur conseil d'une copine à moi. C'était notre première séparation : pendant deux semaines, douze jours, j'avais zéro nouvelles de mon fils. Je devenais folle, je pleurais tout le temps. J'ai dit aux enseignants : « Pour moi c'était un traumatisme en soi, mais pour lui aussi. La plus grosse connerie que j'ai fait dans ma vie c'était d'envoyer mon fils sans savoir comment ça se passe, sans être préparée, sans qu'il soit préparé non plus ». Je ne lui ai pas demandé vraiment son avis, je m'étais dit que, comme je n'arrivais pas à trouver une garderie, c'était une bonne solution, qu'il suivrait des animations là-bas, qu'il ferait des activités, qu'il serait pris en charge par l'équipe, comme ça je serais tranquille. Mais c'était un peu trop tôt de l'envoyer pendant deux semaines, d'interdire le contact direct avec les parents. En effet, les enseignants font appel aux parents uniquement en cas d'urgence, si l'enfant est malade, s'il se fait mal, sinon on ne reçoit aucune nouvelle.

Ainsi, grâce à mon intervention à la fin, les enseignants ont compris et la doyenne m'a remerciée : elle a dit que la prochaine fois ils seront très vigilants et demanderont aux parents si l'enfant a déjà fait l'expérience d'un camp durant sa scolarité. Si c'est la première fois, ils vont informer les parents, en précisant notamment que, d'après le règlement de l'école, l'enfant ne peut pas utiliser son téléphone pendant le camp.

La doyenne était aussi très étonnée d'apprendre qu'on n'organise pas de camps scolaires au Kosovo. J'ai répondu : « Ben oui, on n'est pas en Suisse ! ». Donc j'essaie d'inviter les professionnels à se décentrer de leurs valeurs et à se mettre à la place de l'autre, ou en tout cas à s'intéresser, à voir en quoi ils peuvent être utiles ou donner plus d'informations, à voir comment mieux préparer des choses semblables.

Le déroulement du triologue

Pour ce qui est du placement des participants, soit les parents s'assoient face aux enseignants, soit les participants sont disposés en cercle. Mme S attend que les autres personnes se placent et qu'on lui dise où elle peut s'asseoir. Si elle ne voit pas bien les deux parties, elle demande l'autorisation de se déplacer, qui ne lui a jamais été refusée : ainsi, c'est elle qui aménage l'espace car elle a besoin de travailler dans un espace harmonieux où elle arrive voir correctement tout le monde, afin de favoriser la communication.

L'enseignant commence l'entretien en remerciant les parents et Mme S de leur présence. Ensuite, il communique le motif de l'entretien, les points à aborder et dit aux parents qu'il y aura aussi un moment d'échange où ils pourront s'exprimer et poser des questions. Parfois les enseignants ont des documents écrits avec les points à aborder pendant la séance et préparent une copie aussi pour Mme S. Elle le considère un support très utile pour les interprètes (« un grand cadeau ») car cela l'aide à suivre. Toutefois, l'ordre du jour ne lui est souvent pas transmis avant l'entretien. Pendant la séance, il arrive rarement qu'on demande à Mme S de traduire des documents.

Ensuite, Mme S se présente. Malgré sa longue expérience de plus de trente ans comme interprète et malgré le fait que certains professionnels travaillent avec des interprètes depuis très longtemps, ils ne la présentent presque jamais. En effet, les enseignants disent qu'elle est Mme S, interprète, mais ne donnent pas plus de détails. C'est toujours Mme S qui exige un petit moment pour se présenter. Elle explique qu'elle travaille pour Appartenances, qu'elle est formée. Elle dit d'où elle vient et demande aussi aux parents leur provenance, car au Kosovo certaines régions sont associées à des stéréotypes : l'origine de la personne révèle également qui elle est. Elle précise aussi qu'elle est mariée, car elle pense que c'est important que la famille connaisse son statut, qu'elle sache si elle est divorcée, mariée ou célibataire, si elle a des enfants. Parfois elle informe la famille aussi sur sa profession de base d'enseignante. Ainsi, en fournissant ces informations, Mme S essaie d'établir dès le début une relation basée sur la confiance vis-à-vis des parents et des enseignants. En effet, à son sens, si l'on demande à la famille de s'ouvrir pendant l'entretien pour parler d'aspects la concernant, l'interprète aussi doit faire un pas vers elle et parler un peu de lui-même.

Dans un deuxième temps, elle dit à la famille de ne pas hésiter à lui signaler si elle ne comprend pas certains mots. Elle leur dit par exemple qu'elle ne veut pas sortir de la salle tant qu'elle n'est pas complètement certaine que la communication se soit bien passée, ou encore elle invite la famille à lui signaler si elle n'a pas compris un mot donné utilisé par Mme S. Ainsi, Mme S peut s'assurer de fournir un travail de qualité.

Dans un troisième temps, elle communique avec la famille pour s'assurer qu'il n'y a pas de soucis au niveau de la compréhension de la langue. En effet, dans quelques situations extrêmement rares, Mme S s'est retrouvée face à des familles parlant un dialecte macédonien qui lui résulte incompréhensible. Appartenances n'a pas d'interprète qui le parle. Dans ce cas, elle essaye de déterminer s'il y a quand-même la possibilité de communiquer, par exemple, en procédant à une retraduction : si l'un des membres de la famille parle la langue littéraire alors qu'un autre membre ne la maîtrise pas, Mme S peut traduire vers la langue littéraire et le membre de la famille qui la maîtrise va ensuite traduire pour celui qui ne la connaît pas. Mme S m'a aussi raconté que, dans un autre cas, la personne comprenait la langue littéraire, mais ne s'exprimait qu'en dialecte : Mme S a donc pu traduire pour

elle, mais a eu beaucoup de difficulté à interpréter pour l'école. Sinon, Mme S essaye de jongler entre langue littéraire et dialecte. En tout cas, tant qu'elle n'est pas sûre de pouvoir bien réaliser son travail, elle ne peut pas s'engager. Si elle n'arrive pas à interpréter, elle se retire.

Puis, Mme S mentionne toujours la règle d'or de la confidentialité. En effet, l'école ne précise jamais ce point avec les parents. En tant qu'interprète, elle explique à la famille que rien de ce qui est dit, rien de ce qu'elle entend avec ses propres oreilles, ne sort de la pièce. Elle précise même que la famille a le droit de la dénoncer si elle divulgue le contenu de l'entretien, afin qu'elle comprenne l'importance de la question.

Enfin, elle explique qu'elle doit traduire dans les deux sens tout ce qu'elle entend et que, pour cela, elle va employer la première personne. Elle demande de faire des phrases courtes, car elle ne veut pas rater des mots, qui sont comme des perles pour elle. Elle prévient la famille que si elle lui fait signe, c'est parce que le discours commence à devenir trop long et qu'elle doit traduire.

Les familles se sont parfois plaintes d'avoir Mme S comme interprète pour deux raisons. Tout d'abord, pour des motifs politiques. Immédiatement après la guerre au Kosovo, qui était de nature politique, certaines familles refusaient Mme S à cause de l'appartenance politique de son mari. À la lumière de la situation très tendue, elle les comprenait. Ensuite, à cause de son genre. En effet, dans les familles kosovares, les hommes parlent souvent mieux le français par rapport à leur femme, parce qu'ils sont venus en Suisse avant elles pour travailler. Dans la culture kosovare de l'époque, les pères s'occupaient de tout ce qui avait trait à l'extérieur de la maison, alors que les mères s'occupaient de tout ce qui avait trait à l'intérieur de la maison. Ainsi, les pères étaient vexés que la rencontre avec l'école soit médiée par une interprète – femme, qui plus était – qui allait découvrir des aspects liés à leur vie et à leur famille. Ils avaient l'impression que l'école n'avait pas confiance dans leurs compétences linguistiques. À ce sujet, Mme S m'a raconté une anecdote :

MME S : Une fois c'est moi qui ai dû prendre les choses en main, parce que le prof était tellement pris au dépourvu qu'il ne savait pas comment gérer la situation. Un papa a dit : « C'est exclu que l'interprète traduise pour nous, sans nous connaître ! Moi je parle très bien la langue : c'est moi qui vais traduire pour ma femme ». Le prof est resté muet, il ne savait plus quoi faire, c'était un prof qui venait d'ailleurs de commencer.

Du coup j'ai dit : « Écoutez, Monsieur, je comprends et je vois que vous parlez parfaitement le français, mieux que moi. Ici, on n'est pas en compétition, il ne s'agit pas de savoir qui parle français le mieux. L'école nous appelle pour avoir un contact directement avec les mamans, parce que c'est elles qui vont passer la plupart du temps avec les enfants, elles les connaissent parfois mieux, parfois moins que les papas. Et puis vous vous avez un rôle à jouer aussi : vous êtes le papa de cet enfant, mais vous n'êtes

pas aussi interprète. Et l'école a besoin de communiquer de manière neutre avec tout le monde, avec les deux parents. Sachez que vous n'êtes pas les seuls à être invités à une séance avec la présence d'une interprète : ils font ça systématiquement ! ».

Donc j'ai essayé de reconnaître la qualité, le niveau de français du papa, d'expliquer comment l'école fonctionne et comment ils font d'habitude. À la fin j'ai dit : « On peut essayer. Si après une demi-heure vous dites 'mais c'est nul, je ne peux pas supporter cette interprète' – mais donnez-moi quand même des arguments – je me retire immédiatement de la séance ».

Le prof m'a remerciée je ne sais pas combien de fois à la fin de la séance. L'entretien s'est super bien passé, le papa n'a pas dû traduire pour sa femme et c'est moi qui traduisais tout. Et à la fin il a dit « Ah mais quel soulagement ! Vous avez bien fait d'insister ! J'étais soulagé, parce qu'elle me casse la tête après, en me demandant 'qu'est-ce qu'ils ont dit ? qu'est-ce qu'ils ont dit ?' ». En effet, les personnes qui maîtrisent la langue ne traduisent pas automatiquement, elles disent souvent « je vais traduire à la fin, ou quand on sort d'ici », mais du coup on ne sait pas ce qui est traduit, ce qui n'est pas traduit. Le papa a conclu : « Et pour moi c'était le meilleur cadeau qu'on m'a offert ! Maintenant je comprends, et je comprends votre insistance, c'est beaucoup plus enrichissant pour moi, et je n'étais pas piégé dans cette séance, je n'ai pas encore dû tout répéter à ma femme.

Pour s'assurer du bon déroulement de l'entretien et favoriser la participation de la famille, Mme S utilise souvent deux ou trois synonymes pour bien faire passer le message, et informe les professionnels qu'elle utilise cette stratégie.

Elle veille aussi à ce que le courant passe bien entre les parties. Elle ne se contente pas de traduire, mais grâce à ses « antennes » elle essaye d'observer l'interaction entre toutes les personnes présentes. Ainsi, elle essaye de vérifier si tout le monde a bien compris, s'il y a des malentendus entre les parties et demande à les clarifier si c'est le cas. Par exemple, les parents francophones essaient d'interagir en français pour montrer à l'enseignant qu'ils sont compétents dans cette langue. Or, parfois ils acquiescent par courtoisie, mais le message n'est en réalité pas passé. Mme S vérifie donc que la famille a bien compris. Par exemple, les enseignants disent souvent que l'enfant ne comprend pas les consignes. C'est une constatation banale pour l'école, mais peu de parents savent ce que signifie véritablement le mot « consigne », d'après Mme S. Si la famille n'a pas compris ce terme, elle leur explique donc l'idée.

Enfin, Mme S prête attention à la communication non-verbale et, le cas échéant, vérifie avec la partie en question ce qu'elle entend par son expression faciale, par exemple, pour que la communication avec l'autre partie soit claire.

Quant aux enseignants et à la famille, pour faciliter le travail de l'interprète, ils font des phrases courtes et répondent aussi aux demandes de clarification de la part de Mme S, par exemple pour

l'aider à transcrire un élément ou à décortiquer un sujet qui risque d'être mal reçu ou mal compris par l'autre partie.

À la fin de l'entretien, c'est l'enseignant qui clôt la séance, en remerciant tout le monde de sa présence. Le cas échéant, la date du prochain entretien est fixée. L'enseignant reste toujours à disposition des parents en cas de questions ou de demandes de renseignement.

Mme S se rend aussi disponible à vérifier si la communication école-famille fonctionne bien en dehors du dialogue. Elle propose ce type de vérification soit pendant, soit à la fin de l'entretien. En effet, la compréhension école-famille est considérée un phénomène clair et simple, où l'école envoie des informations et la famille en prend connaissance. En réalité, il s'agit d'un problème majeur, car certains parents allophones ne savent pas à qui s'adresser pour demander de l'aide. Ainsi, si pendant l'entretien il a été question d'un message écrit dans l'agenda par l'école à l'intention de la famille par exemple, Mme S demande à l'école si elle souhaite vérifier que la famille a bien compris le message. Elle propose également de vérifier quelles stratégies sont généralement mises en œuvre par la famille pour comprendre les communications de l'école. Par exemple, certains parents demandent de l'aide à des voisins, d'autres utilisent une application. Le cas échéant, c'est Mme S qui signale à la famille l'existence d'une application utile pour traduire.

Le profil des interprètes communautaires selon la plateforme Trialog

Mme S pense que les indications de Trialog reflètent globalement bien son travail en tant qu'interprète.

Elle convient que « les interprètes communautaires sont des spécialistes de la traduction orale [...] en situation de dialogue²⁴ » et que leur traduction prend en compte le profil des participants de l'entretien. Toutefois, elle traduit généralement sans prendre de notes : une partie prononce quelques phrases et Mme S traduit immédiatement. Elle a parfois recours à la prise de notes si les phrases sont longues (dans ce cas elle écrit des mots-clés, pour se rappeler de ce qui a été dit de manière chronologique), mais pas systématiquement.

Mme S confirme que des connaissances linguistiques attestées en langue source et cible sont nécessaires pour pouvoir exercer en tant qu'interprète : pour le Brevet fédéral, le C1 oral en français est exigé, mais l'on peut avoir un niveau B2 à l'écrit.

Mme S possède également des « techniques de travail et [des] instruments qui [lui] permettent de garantir une traduction complète, correcte et appropriée ». Comme je l'ai signalé, en plus des compétences acquises dans la traduction consécutive orale, Mme S sait prendre des notes si nécessaire.

²⁴ Toutes les citations de ce point sont issues des indications de Trialog (voir Annexes 7.7)

Dans quelques cas très rares, il lui arrive aussi d'ouvrir le dictionnaire sur son téléphone pour chercher la traduction appropriée d'un mot.

Quant à l'utilisation de la première personne pendant les interprétations, au début de sa carrière Mme S jonglait beaucoup entre la première et la troisième personne, mais à présent elle n'utilise que la première : le message passe beaucoup mieux à son sens.

Mme S a été formée sur les « différents domaines d'intervention (formation, santé, social) » au cours de modules dédiés pendant la formation pour le Certificat INTERPRET et pour le Brevet fédéral : ces connaissances sont indispensables pour interpréter et aussi pour faire des parallèles entre la Suisse et son pays d'origine.

Pour ce qui est des « malentendus et [des] conflits qui risquent de survenir », Mme S a déclaré qu'elle essaye avec ses antennes de relever s'il y a des malentendus, si tout est clair, s'il y a des aspects à approfondir. Elle dispose également « de connaissances de base dans le domaine de la communication et de l'interaction interculturelles ». L'interaction interculturelle indique, d'après elle, le fait de favoriser une communication horizontale entre les deux parties issues de mondes différents, par exemple en les invitant à rebondir sur certains éléments (tels que des aspects culturels) pour favoriser leur communication. L'anecdote du camp en est un exemple.

Mme S est consciente de son rôle pendant le dialogue et travaille toujours selon les principes éthiques de la profession.

Enfin, concernant ses stratégies pour faire de l'autoréflexion, prendre du recul et renouveler efficacement ses forces, Mme S m'a expliqué qu'après chaque entretien elle effectue systématiquement une autoréflexion pour analyser son expérience et s'améliorer la fois suivante. Appartenances offre d'ailleurs des supervisions de groupe gratuites et obligatoires aux interprètes quatre fois par année, dans le but de les aider à prendre du recul sur leur travail. Elles sont animées par des professionnels tels que des assistants sociaux, des psychologues ou des psychothérapeutes. Les interprètes peuvent aussi participer à d'autres supervisions et demander exceptionnellement une supervision individuelle. Pendant la séance, les interprètes peuvent présenter des situations qu'ils aimeraient partager avec le groupe et les participants y réagissent. Ils peuvent exprimer leurs sentiments, leurs émotions, leurs frustrations, ainsi que leurs doutes sur la manière dont ils ont affronté la situation, par exemple. Le superviseur résume les points les plus importants, veille à ce que tout le monde puisse s'exprimer et à ce que tout ait été compris. Il demande aussi à l'interprète qui a présenté la situation s'il est satisfait de la réaction des participants et du superviseur lui-même.

Ainsi, les indications de Trialog sont globalement confirmées par Mme S. Les seules divergences concernent la prise de notes et l'utilisation de la première personne.

Les interventions de Mme S

Mme S intervient pour demander à la famille ou aux enseignants des clarifications linguistiques sur le sens d'un mot ou d'une abréviation qu'elle ne comprend pas ou dont elle n'est pas sûre du sens. La famille aussi demande des clarifications si elle ne connaît pas certains mots, mais cela n'arrive presque jamais car Mme S utilise beaucoup de synonymes.

Durant l'entretien, Mme S intervient souvent pour demander aux enseignants d'expliquer certains concepts techniques. Par exemple, pour un début de scolarité, elle peut demander d'expliquer ce que c'est que l'agenda.

Forte de sa formation et de son expérience, Mme S essaie toujours de détecter si des malentendus surgissent ou si des éléments ne sont pas compréhensibles pour l'une ou l'autre partie. Généralement, elle arrive à comprendre si c'est le cas, parce qu'elle a une certaine aisance sur ce front. Dans ce cas, elle intervient pour inviter les parties à rebondir sur certains aspects : en fonction du sujet, elle pose une question, elle demande l'autorisation de le faire, ou bien elle demande au professionnel ou aux parents de poser la question. Si elle voit qu'une des deux parties ne connaît pas bien le sujet, elle essaye de mettre en évidence les aspects peu clairs : elle signale qu'il y a un aspect sur lequel il serait possible de rebondir et demande à la partie son accord pour ce faire, afin de vérifier comment les choses sont dites, comprises et interprétées. Ou encore, en cas d'incompréhension, elle invite la partie à oser s'exprimer. Elle explique que les deux parties sont partenaires : elles doivent se sentir à l'aise, bien comprendre ce dont il est question et avoir aussi la possibilité d'exprimer ce qui les tracasse.

Concernant les difficultés culturelles, au début de sa carrière Mme S n'hésitait pas à intervenir pour donner son avis sur des aspects culturels et partager son vécu. Toutefois, avec l'expérience, elle a compris que les personnes sont tout à fait capables de fournir des explications d'elles-mêmes. Maintenant, elle invite les deux parties à communiquer entre elles pour qu'elles deviennent sensibles aux différences culturelles. Le cas échéant, Mme S intervient pour amener des éléments supplémentaires ou confirmer l'intervention. Toutefois, elle clarifie toujours quand c'est elle qui intervient pour contribuer personnellement à la discussion. Voici un exemple de contribution personnelle :

MME S : Si l'école demande aux parents de veiller sur les devoirs et le travail scolaire à la maison, je dis : « Vous savez, mes parents ne m'ont jamais aidée à faire mes devoirs ». C'est vrai que cela dépend de l'âge des parents aussi. Mais j'explique à l'école que, selon la perception de l'école chez nous, les parents confient l'enfant à l'école et la bonne réussite scolaire dépend des enseignants. Le pouvoir et

le savoir appartiennent à l'école. Or, nous vivons maintenant une situation différente : on demande à la famille, aux parents, de participer, de suivre, d'aider à faire les devoirs, etcétera. Et la famille confirme mon idée : ils ont besoin de quelqu'un qui légitime cet aspect, parce qu'ils n'osent pas le dire eux-mêmes, de peur de se ridiculiser aux yeux des enseignants. J'explique aussi que ce qui importe pour les parents c'est l'éducation des enfants : ils sont garants d'une bonne éducation. C'est pour cela que la première question qu'ils posent à l'école est : « Comment mon enfant se comporte à l'école ? ». Ils ont besoin de le savoir pour vérifier qu'ils ont accompli leur devoir en tant que parents. Donc je partage mon expérience personnelle pour que la famille ne se sente pas gênée, mais avant je demande toujours l'autorisation de m'exprimer, je vérifie s'ils sont d'accord avec ce que j'amène et c'est généralement le cas.

Mme S n'aime pas quand l'école lui demande directement à avoir des renseignements sur certains aspects : elle encourage à poser la question d'abord à la famille migrante, et elle ajoute d'éventuelles informations complémentaires ensuite. En effet, elle est là comme béquille si besoin : elle souhaite valoriser au maximum les compétences et les connaissances des parents, elle veut rendre l'autorité de ces parents face à l'école.

Quant à l'ajout ou à l'omission d'informations, en principe Mme S n'ajoute rien, sauf si ses connaissances ou son expérience peuvent être utiles pour approfondir l'entretien. Toutefois, dans ce cas, elle agit avec beaucoup de transparence, en clarifiant qu'elle intervient en fournissant son avis ou son expérience à elle (« si vous me permettez, c'est mon avis personnel, j'ai quelque chose à dire » ou « j'aimerais juste clarifier une chose ou vous donner une information supplémentaire, mais c'est mon avis »). Le but étant qu'il n'y ait pas de confusion sur qui dit quoi. De même, elle n'explique rien de sa propre initiative. Par exemple, dans le cas d'un terme potentiellement obscur pour les parents, elle demande aux enseignants de l'expliquer.

Mme S n'omet jamais d'information. Si la formulation de l'idée la gêne car elle risque de provoquer une réaction potentiellement problématique, elle essaye de négocier avec la partie pour la communiquer autrement, mais elle traduit son intervention pour l'autre partie aussi. Elle m'a confié qu'au début de sa carrière elle voulait sauver le monde des conflits, mais qu'après toutes les formations qu'elle a suivies, elle a compris telle n'était pas sa tâche : elle est garante d'une bonne communication entre les deux mondes, et c'est bien celui-ci le rôle qu'elle veut endosser.

Pour ce qui est de la médiation des tensions, Mme S est souvent intervenue pour médier des tensions entre parents et enseignants lorsqu'elle avait l'impression qu'un dialogue de sourds s'était instauré. Si elle souhaite intervenir pour permettre une bonne entente, elle négocie toujours d'abord avec les parties. Elle explique ses compétences en tant qu'interprète et demande si elles sont d'accord pour qu'elle intervienne, le cas échéant, en tant que médiatrice. Du moment que les parties reconnaissent

qu'elle connaît bien le système local et celui de son pays d'origine et qu'elle est une personne clé autour de l'interprétation, alors elles lui accordent aussi la possibilité et la liberté d'intervenir en élargissant son champ d'action. Dans certains autres cas, comme pour l'anecdote du camp, elle n'intervient pas car elle ne voit pas la possibilité de le faire.

En général, toutes les fois où elle a proposé une médiation, elle n'a jamais été refusée. En effet, elle fait preuve de beaucoup de tact et de respect vis-à-vis de tout le monde. Elle reconnaît toujours les compétences des parties et cherche à les mettre en valeur. Par exemple, elle dit aux parents qu'ils sont des parents formidables, afin de valoriser leurs compétences. Elle explique aux professionnels qu'elle comprend qu'ils se préoccupent pour l'enfant et qu'ils souhaitent l'aider de la meilleure façon qui soit. Voici une anecdote sur la médiation de tension :

MME S : Il y avait une séance avec les parents. Le papa était dépassé par la situation, il était extrêmement énervé, très colérique. Il criait sur les enseignants, demandait toutes les cinq minutes d'aller fumer... J'ai donc dit à l'école : « Est-ce que vous seriez d'accord de ne voir que la maman la prochaine fois et de décortiquer la situation avec elle ? Bien évidemment elle va transmettre ce qui sera dit à l'école à son mari. Est-ce qu'on peut donc exiger de la maman qu'elle transmette à ce papa toute la discussion, pour qu'il soit au courant et que la décision leur appartienne à la maison ? ». Et ça s'est passé super bien ! Je vérifie à chaque fois, je lui demande : « Est-ce que tu transmets bien à ton mari ce dont on vient de discuter, est-ce que ton mari est d'accord ? ». Avec l'aide de l'école, j'essaie vraiment d'inclure ce papa qui est resté à distance de la situation, qui n'est plus là parce que ce n'était plus possible d'avancer. Même pour des choses basiques c'était impossible de communiquer avec ce père très colérique, je ne comprenais pas pourquoi il réagissait de cette manière. Ce papa connaissait mon mari depuis 35 ans, il savait qui j'étais, donc au niveau de la confiance ça s'est super bien rétabli et je me suis sentie prête, légitime de demander une médiation. Et l'école était très reconnaissante. Cette école d'ailleurs m'appelle pour toutes les autres situations, je suis constamment dans cette école. Les deux parties m'ont laissé la liberté de faire quelque chose dans une situation où tout était bloqué.

Mme S m'a expliqué que le fait de savoir communiquer avec différentes personnes est une compétence qu'elle tient de son père, mais c'est aussi un don car tout le monde ne sait pas trouver tout d'un coup un mot, une phrase ou des stratégies pour assouplir les cœurs de chacun et débloquer la situation.

La perception du rôle des interprètes

Mme S pense que les interprètes ne contribuent pas tant à intégrer les familles allophones, quant à plutôt les rendre autonomes : l'autonomie est un concept primordial, d'après elle. Les familles ont besoin d'un interprète pour traduire, mais l'interprète doit être une béquille provisoire qui donne à la famille la force de devenir la plus autonome possible : il ne faut pas rendre les familles dépendantes

des interprètes. D'ailleurs, Mme S valorise beaucoup les parents qui apprennent rapidement le français.

Au cours d'une rencontre parents-professeurs interprétée, Mme S pense que le rôle l'interprète doit consister à traduire le contenu. Toutefois, il peut élargir son rôle s'il est en mesure de le faire, en devenant aussi médiateur interculturel ou co-intervenant (donc, en fournissant des outils, des informations supplémentaires, des connaissances personnelles...), mais l'important est que ce changement de rôle s'effectue dans la transparence, en demandant l'autorisation aux parties. En effet, Mme S souligne qu'elle ne peut pas assumer un rôle qui ne lui a pas initialement été demandé.

Enfin, j'ai questionné Mme S sur la différence entre la figure d'interprète communautaire et de médiateur interculturel. D'après elle, le rôle de l'interprète consiste plutôt à traduire le sens des mots. On parle ainsi de « traduction mot à mot », même si elle est presque impossible. En revanche, la médiation interculturelle va au-delà des mots : le médiateur intervient pour établir des parallèles entre deux cultures, deux pays, deux mondes parfois très éloignés l'un de l'autre. Il essaye d'éclaircir ces aspects culturels qui sont très différents et incompréhensibles pour l'une et pour l'autre partie. Mme S a dit aussi de se référer à la définition de l'association *Interpret* pour distinguer la figure de l'interprète de celle de médiateur, mais qu'en tout cas l'on devient médiateur interculturel en dehors du dialogue. Pendant la séance, l'on fait de l'interprétariat.

Enfin, pour ce qui est de la formation des interprètes, Mme S considère qu'il n'y a pas de formation privilégiée pour devenir interprète dans les écoles. Il faut bien connaître le domaine de la formation, parce qu'il est en changement permanent. Par exemple, dans le domaine scolaire, il faut suivre les réformes et les changements d'appellations que cela peut entraîner. Il faut être curieux et s'informer : c'est indispensable. Pour être interprète communautaire il faut également connaître les domaines de la santé et du social.

4.6 Discussion des résultats

Les propos de l'école et de l'interprète montrent que le recours aux interprètes est fondamental pour permettre la communication entre l'école et les familles allophones dans le domaine scolaire. Ainsi, l'école de Pâquis-Centre a une immense confiance dans les interprètes, qui lui permettent de dialoguer avec les familles allophones de manière à éviter tout malentendu et de construire dès le départ une relation propice à la communication basée sur la confiance. Les réponses des participants suggèrent aussi que les établissements scolaires en Suisse romande font régulièrement appel aux interprètes issus des services d'interprétariat communautaire afin d'interagir avec les familles allophones, ce qui contraste donc avec les résultats de Foulquié Rubio et Abril Martí (2013), où le recours aux interprètes formels n'avait été choisi que dans 16,3% des cas. Les interprètes informels (comme les enfants ou

les enseignants bilingues) sont tout de même employés par l'école de Pâquis-Centre pour communiquer avec les élèves au quotidien ou avec les familles hispanophones (grâce à l'éducatrice) dans le cas où il n'est pas indispensable d'avoir recours à un interprète au profil complètement neutre. L'on peut donc se demander comment les familles perçoivent l'interprétation fournie par un interprète communautaire par rapport à celle effectuée par un membre du personnel scolaire bilingue.

Grâce à son activité, selon l'école, l'interprète aide à intégrer les familles allophones, alors que Mme S estime qu'il est plus correct de dire que l'interprète vise à rendre les familles autonomes. Le Robert en ligne définit l'intégration comme « [l']assimilation (d'un individu, d'un groupe) à une communauté, à un groupe social²⁵ » et l'autonomie comme « [la] faculté d'agir librement, [l']indépendance²⁶ ». Ainsi, selon la première définition, l'identité culturelle de la famille serait progressivement diluée dans celle de la société d'accueil, alors que selon la deuxième définition la famille maintiendrait son identité culturelle et apprendrait plutôt à interagir avec des personnes appartenant à une culture différente de la sienne. Cela rejoint donc Davitti (2013), selon qui le concept d'intégration peut s'articuler sur trois niveaux : l'assimilation, la médiation transformative et l'émancipation (« empowerment »). Dans le premier cas, il s'agit de préserver le pouvoir de l'institution ; dans le deuxième, d'assurer une communication unidirectionnelle entre les parties (par exemple, des enseignants vers les parents) afin que l'une s'adapte à l'autre, sans véritablement promouvoir la compréhension réciproque ; dans le troisième, non seulement de transmettre les informations, mais également de favoriser l'émancipation des migrants et d'encourager la pleine participation de toutes les parties.

Les réponses fournies par l'école et l'interprète m'ont permis, d'une part, de vérifier dans quelle mesure les indications de la plateforme Trialog reflètent la réalité et, d'autre part, de comprendre quel est le rôle d'un interprète intervenant dans une rencontre parents-professeurs, selon les participants.

Pour ce qui est du dialogue, il se compose de deux parties. Tout d'abord, son organisation, où l'école fait appel à l'interprète et lui transmet des informations préalables sur l'entretien ; cette partie peut comporter un échange téléphonique avec l'interprète. Ensuite, l'entretien à proprement parler, qui peut inclure un échange préalable et/ou consécutif en présentiel avec l'interprète si besoin.

Concernant les indications de Trialog, à la lumière des résultats, l'on peut dire qu'elles reflètent globalement bien la réalité, notamment pour ce qui est du déroulement du dialogue. Toutefois, elles

²⁵ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/integration>

²⁶ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/autonomie>

présentent un certain nombre de divergences par rapport aux réponses des participants au niveau de l'organisation du dialogue.

En l'espèce, les informations fournies à l'interprète à l'avance ne sont pas toujours complètes et précises, quant au contexte de l'entretien (le lieu précis du rendez-vous est omis, le numéro de téléphone du professionnel n'est pas toujours effectivement joignable), à son contenu (le but de la rencontre n'est pas systématiquement indiqué) et au profil des personnes présentes. Dans ce dernier cas, les noms des participants sont omis, ainsi que l'origine de la famille allophone et le dialecte éventuellement parlé, ce qui risque de mettre en difficulté l'interprète. En revanche, la fonction des participants est parfois indiquée. Des détails sur l'âge, le sexe, la religion, l'origine et le niveau social des membres de la famille allophones ne sont pas précisés non plus, mais selon les participants ces informations ne sont pas pertinentes, car elles ne font pas directement l'objet de l'entretien et ne sont généralement pas critiques. Quant au profil de l'interprète, la seule variable potentiellement problématique, parmi celles listées par Trialog, est son sexe ; Mme S signale également l'appartenance politique. Enfin, les éventuels documents traités pendant l'entretien (comme la PES) ne sont généralement pas transmis à l'interprète. L'anecdote de l'interprète qui a expressément demandé à recevoir la PES à l'avance car elle ne connaissait pas ce type de document contraignant confirme donc l'observation de Tipton et Furmanek (2016) selon qui les interprètes sont parfois appelés à traduire à vue certains documents, sans qu'ils soient préparés à le faire. Toutefois, Mme S a déclaré qu'il lui arrive assez rarement de traduire des documents au cours d'un dialogue.

Les indications sur le type de traduction et de collaboration souhaitée ne sont pas fournies via la plateforme. Le cas échéant, l'école et l'interprète se mettent d'accord avant l'entretien ou même pendant (par exemple, Mme S est intervenue pour proposer une médiation ou pour inviter les parties à rebondir sur certains aspects). Toutefois, ce type de conversation semble se produire avec des professionnels expérimentés ou qui connaissent déjà l'interprète en question.

Pour ce qui est des échanges préalables avec l'interprète, ils ne sont pas systématiquement organisés. Ils peuvent se dérouler une dizaine de minutes avant l'entretien dans le cas de situations particulièrement complexes, ou bien se produire spontanément une fois l'interprète arrivé sur les lieux si les enseignants estiment nécessaire de lui transmettre quelques détails. Sinon, le plus souvent, toutes les informations préalables sont transmises à l'interprète au moment de valider le mandat sur la plateforme du service d'interprétariat ou via l'appel téléphonique que l'école passe à l'interprète pour s'enquérir de ses disponibilités et fixer le mandat. Si l'interprète souhaite recevoir davantage d'informations sur un entretien donné, il peut appeler l'école. Or, d'après le témoignage de Mme S, ces deux derniers scénarios se produisent généralement avec des établissements avec qui elle collabore déjà.

Quant aux échanges consécutifs, ils semblent se dérouler essentiellement sur initiative de l'interprète. Ils ne semblent pas avoir souvent lieu dans l'école interviewée, alors qu'ils sont souvent demandés par Mme S. Les débriefings peuvent servir à obtenir un retour de la part des professionnels, à exprimer l'état d'âme de l'interprète dans le cas d'un entretien chargé émotionnellement ou bien à réfléchir sur certains points à approfondir. Par exemple, le débriefing raconté dans l'anecdote du camp a permis à Mme S de fournir aux professionnels des clés pour les sensibiliser à certains aspects culturels et améliorer ainsi la communication école-famille, à l'issue d'une situation relativement extrême.

Par conséquent, il semblerait que les informations reçues à l'avance ne permettent pas toujours à l'interprète d'optimiser son temps de déplacement et de se préparer au mieux pour l'entretien, à la fois sur le plan du contenu et du profil des participants, notamment dans le cas de rendez-vous relativement complexes. Il serait donc nécessaire de clarifier toutes ces informations au moment de confirmer le mandat de l'interprète, afin de favoriser sa préparation et donc son interprétation : « Pre-meeting briefings [...] will help interpreters anticipate the nature and level of intercultural knowledge gaps they are likely to encounter and the expectations of all parties » (Tipton & Furmanek, 2016, p. 174).

Concernant le déroulement du dialogue, les indications de Dialog sont remplies, sauf celles sur les signaux non-verbaux : si l'interprète y prête attention afin d'identifier d'éventuelles sources d'incompréhension, ce n'est pas le cas de l'école interviewée qui préfère se baser sur l'interprétation pour ne pas risquer de mal comprendre le langage non-verbal. L'école semble donc faire pleinement confiance à l'interprète en tant qu'expert en communication, mais si l'interprète ne s'intéresse pas au langage verbal à un moment donné ou s'il est inexpert, certains messages non-verbaux de la famille allophone risquent donc de ne pas être captés.

Quant au placement en triangle il ne semble pas être adopté consciemment par les participants, qui se placent simplement de manière à se voir correctement.

Le déroulement de l'entretien se fait sous le signe de la disponibilité, à la fois du côté de l'école et de l'interprète qui, dès le début, encouragent la famille à poser des questions en cas d'incompréhension ou d'éléments à approfondir. De plus, ils vérifient régulièrement si la famille a bien compris le contenu de l'échange, si elle souhaite intervenir ou si elle a des questions. L'école de Pâquis-Centre s'adresse directement à la famille, même par le regard, et lui donne la parole en premier. À la fin de l'entretien, l'école et l'interprète se montrent aussi prêts à répondre à des questions supplémentaires. L'école interviewée invite même la famille à profiter de la présence de l'interprète pour poser des questions non liées à l'entretien, et Mme S propose également de vérifier la qualité de la communication entre l'école et la famille, fournissant des conseils pour l'améliorer si besoin.

L'école et l'interprète interviewés accordent une attention particulière aux parents qui parlent un peu de français, car ils interagissent dans cette langue avec les enseignants sans avoir véritablement compris ce dont il est question. D'où l'importance, pour l'interprète, de vérifier que les parents aient effectivement compris le contenu exprimé en français et, pour l'école, d'encourager les enseignants à ne pas surestimer le niveau de français de la famille en organisant des rencontres interprétées, même si la famille souhaite s'exprimer en français, afin de lui permettre d'utiliser sa langue maternelle si nécessaire.

Concernant la présentation de l'interprète, dans le témoignage de l'école, c'est l'interprète qui se présente en premier, expliquant qu'il est présent sur demande de l'école pour faciliter la communication et mentionnant aussi le secret professionnel. En revanche, d'après Mme S, l'école présente très brièvement l'interprète, mais c'est elle qui doit exiger ensuite un moment pour clarifier son rôle, pour mentionner qu'elle est tenue au secret professionnel et pour déterminer si elle arrive à communiquer correctement avec la famille. Par le biais de sa présentation Mme S essaye aussi d'établir dès le début une relation basée sur la confiance vis-à-vis des parents et des enseignants, ce qui favorise notamment son éventuelle activité de médiation.

Les familles sont généralement favorables à l'interprète, mais quelques fois elles s'y sont opposées au préalable ou directement pendant l'entretien. D'après le témoignage de l'école, cette opposition ne dépend pas du profil de l'interprète, alors que d'après Mme S c'est justement en raison de son profil (son sexe et l'orientation politique de sa famille) qu'elle a parfois été contestée.

Pendant l'entretien les différentes parties tâchent de rendre leur communication la plus claire possible. Les professionnels et la famille emploient des phrases courtes. L'école assume la direction de l'entretien en donnant la parole aux différentes parties, explique les termes techniques et évite les abréviations. À ce sujet, le témoignage de l'école montre que grâce à son expérience dans le recours aux interprètes elle a appris à interagir avec eux de manière naturelle pendant les dialogues, raison pour laquelle elle propose de mettre en place des formations pour apprendre au personnel scolaire inexpert à interagir avec des interprètes. L'interprète interviewée utilise également plusieurs synonymes pour faire passer le message, ce qui va dans le sens de Solberg (2013) : elle élargit son champ d'action en tant qu'animatrice du discours. Enfin, l'interprète et la famille posent des questions de clarification si besoin.

En plus d'avoir illustré comment un dialogue dans le cadre d'une rencontre parents-professeurs est organisé et se déroule, les réponses des participants m'ont également permis de comprendre la manière dont l'interprète participe au dialogue, à la fois avant et pendant l'entretien. En l'espèce, il émerge que la durée de la collaboration école-interprète et le niveau de confiance réciproque

influencent leur communication avant et pendant le dialogue. Il émerge aussi que les interprètes ne se limitent pas à traduire le contenu de l'échange, mais qu'ils interviennent aussi de manière constructive, en glissant le long du continuum médiateur-interprète comme conduit (voir point 2.1.7).

Concernant le premier point, le témoignage de l'école et de l'interprète révèle que l'interaction entre les deux parties et les échanges d'informations en dehors du dialogue semblent se produire beaucoup plus facilement entre des interprètes et des écoles qui se connaissent déjà et qui ont même, le cas échéant, une longue collaboration à l'actif. Par exemple, l'école essaie de toujours faire appel aux mêmes interprètes pour créer une continuité dans la communication école-famille et pour permettre aux interprètes de se familiariser avec le fonctionnement de l'école. Cette information est confirmée par le témoignage de Mme S, qui est régulièrement appelée par des établissements qu'elle connaît de longue date. Ou encore, les échanges préalables s'organisent le plus souvent avec les interprètes avec qui l'école a l'habitude de travailler. De même, les instructions sur le type d'interprétation à fournir dépendent du lien entre l'école et l'interprète. L'école de Pâquis-Centre n'en fournit aucune, car elle fait confiance aux interprètes. Dans le cas de Mme S, les établissements avec qui elle a des contacts privilégiés lui donnent la possibilité de mettre en avant ses connaissances culturelles, alors que les professionnels moins habitués à collaborer avec des interprètes lui demandent souvent de faire une traduction littérale, ce qui trahit une vision assez simpliste de l'activité d'interprète. Ainsi, la confiance réciproque semble être le critère indispensable pour que l'école puisse instaurer un dialogue constructif et productif avec les familles allophones, mais également pour construire un rapport de travail efficace avec les interprètes communautaires.

Concernant le deuxième point, l'école et l'interprète interviewés conviennent que le rôle des interprètes pendant une réunion parents-professeurs consiste principalement à traduire le contenu, ce qui confirme les résultats de Foulquié Rubio et Abril Martí (2013) où la majorité des répondants avait déclaré que les interprètes devaient « traduire tout ce que les interlocuteurs disent ». Toutefois, l'école et l'interprète que j'ai interviewés reconnaissent aussi que l'interprète ne se limite pas à faire une traduction littérale de ce qui est dit, il ne reste pas dans la traduction pure, mais essaie de vérifier toujours si les parties se sont bien comprises, de détecter s'il y a des incompréhensions ou des malentendus. Les interprètes agissent donc en véritables facilitateurs de la communication interculturelle, notamment grâce à leur capacité d'intervention, qui a été saluée par l'école, et qui semble également être appréciée par les familles migrantes. Même si elles sont peu fréquentes au dire de l'école, les interventions des interprètes ont globalement profité aux entretiens. De plus, le fait qu'ils soient une figure neutre est essentiel pour une communication réussie, selon l'école.

Les interprètes interviennent pour clarifier des mots obscurs (clarification linguistique) ou des connaissances, mais aussi pour inviter les parties à rebondir sur certains éléments afin de clarifier des

malentendus, liés notamment des différences d'attente ou à des différences culturelles. Le témoignage de l'école de Pâquis-Centre révèle d'ailleurs que la plupart des difficultés communicatives rencontrées sont dues à des malentendus entre la famille et l'école. Les résultats vont donc dans le sens de Guo (2010), qui avait justement relevé des différences d'attentes entre les parents et les enseignants quant à la visée des Parents' Nights, et qui avait montré que les assistants bilingues ont été fondamentaux pour répondre un tant soit peu aux attentes des familles allophones.

Toutefois, les modalités d'intervention semblent dépendre de l'interprète lui-même et de l'école. Pour ce qui est des interprètes ayant collaboré avec l'école de Pâquis-Centre, à la connaissance du directeur et de l'éducatrice, ils n'ont pas ajouté ni omis d'information : or cette information ne peut pas être vérifiée, en raison des compétences linguistiques limitées de l'école. En revanche, Mme S a relevé une évolution dans sa manière de procéder face à des différences culturelles. Quand elle était plus jeune, elle fournissait directement aux professionnels qui le lui demandaient des informations supplémentaires sur certains aspects culturels. Maintenant, forte de son expérience et de sa formation, elle propose aux parties elles-mêmes d'approfondir une potentielle source d'incompréhension, laissant les parties décider si procéder dans la direction proposée ou pas. Si nécessaire, Mme S intervient ensuite pour apporter des éléments supplémentaires, clarifiant toujours lorsqu'elle intervient à titre personnel. Ainsi, contrairement à la médiatrice étudiée par Vargas-Urpi et Arumi Ribas (2014) Mme S ne semble pas exploiter pas son expérience et sa formation pour intervenir sous forme de *expanded renditions*, mais plutôt de *non-renditions*. De même, Mme S a déclaré ne jamais ajouter ou omettre d'information : si elle souhaite amener des informations supplémentaires ou négocier la manière dont une certaine idée est formulée, elle informe toujours les parties concernées qu'elle le demande de sa propre initiative. Ainsi, Mme S semble assumer le rôle d'animatrice lorsqu'elle interprète les propos avancés par les autres parties (Goffman, 1981), mais elle dit toujours clarifier lorsqu'elle est autrice de certains propos, de manière beaucoup plus transparente par rapport aux assistants multilingues de Solberg (2013). Par conséquent, les réponses de Mme S contredisent la plupart des conclusions des études empiriques portant sur le rôle des interprètes : « The findings of many of these studies indicate that interpreters define their role along the lines of active intervention and cultural mediation, often assuming a more active role than ascribed to them » (Pöllabauer, 2015). En effet, elle a indiqué que sa principale tâche consiste à traduire et que l'éventuel élargissement de son rôle doit être validé par les parties.

L'école aussi peut favoriser ou décourager les interventions des interprètes. En effet, selon Mme S, l'interprète peut élargir son rôle en devenant co-intervenant ou médiateur, si et seulement s'il a obtenu au préalable l'accord des parties. Ainsi, si Mme S n'a pas assez de marge de manœuvre pour intervenir et proposer une médiation, elle ne le fait pas (voir l'anecdote du camp). En revanche, certaines écoles

ont expressément demandé à Mme S de recevoir une médiation de sa part ou bien ont accepté sa proposition de médiation. Or, il faut relever que Mme S est aussi médiatrice interculturelle : peut-être qu'une personne ne travaillant que comme interprète et ayant été uniquement formée sur ce front n'ose pas intervenir pour médier des conflits. Pour l'école interviewée, au contraire, la médiation de tensions est une compétence qui ne revient qu'à l'établissement. Ainsi, cette information contraste avec Foulquié Rubio et Abril Martí (2013), où selon la majorité des enseignants, les interprètes devraient suivre une formation en médiation afin de faciliter la communication entre les parties et où les enseignants avaient indiqué « médier pour résoudre des conflits culturels » en tant que deuxième tâche à assurer par les interprètes, avec un pourcentage de préférence très proche du premier choix (la traduction du contenu).

En parlant de formation, l'école et l'interprète interviewés conviennent qu'il n'y a pas de cursus privilégié pour devenir interprète dans le milieu éducatif. Il faut plutôt bien connaître le système scolaire et être curieux pour approfondir régulièrement la connaissance de ce domaine, qui évolue sans cesse. L'école souligne qu'il faut aussi se familiariser avec les documents récurrents comme la PES, et propose donc de mettre sur pied une formation ciblée sur la PES à l'intention des interprètes.

Enfin, à la lumière des résultats, l'on peut se demander : les interprètes intervenant dans un dialogue dans le domaine éducatif sont-ils des interprètes communautaires ou bien des médiateurs interculturels ? D'après le directeur, il n'y avait pas de différence entre les deux figures. En revanche, d'après l'éducatrice et Mme S, l'interprète se limite à traduire le contenu de l'échange, alors que le médiateur va au-delà des mots : il met en communication deux cultures différentes en montrant les différences culturelles qui existent entre les parties, afin qu'elles en prennent conscience et qu'elles évitent ainsi des malentendus.

Mme S relève aussi que rôle de l'interprète est limité par le dialogue, ce qui va dans le sens des définitions d'Interpret (voir point 3.2.1.3). Ainsi, pour l'anecdote du camp, Mme S était interprète pendant le dialogue, mais est devenue médiatrice interculturelle au moment du débriefing avec le corps enseignant, car elle lui a divulgué la culture kosovare. Selon ce raisonnement, lorsque les interprètes sortent du cadre du dialogue (par exemple pour contacter la famille allophone afin de fixer ou confirmer le rendez-vous), ils seraient donc des médiateurs interculturels.

Or, les résultats suggèrent que, pendant un dialogue, la distinction entre les deux figures peut devenir floue. Par exemple, pendant son interprétation, Mme S pose des questions à la famille pour s'assurer qu'elle a bien compris le contenu de l'échange et invite les parties à rebondir sur des points qui risquent d'être source de malentendus. Ou encore, Mme S peut intervenir pour médier des tensions ou pour expliquer certains aspects culturels, sans nécessairement traduire les propos d'une partie : par

exemple, pendant l'anecdote sur le père albanophone qui refusait son interprétation, Mme S a dû expliquer pour quelle raison l'école voulait qu'elle interprète la rencontre, même si cela contrastait avec la culture kosovare. Considérons encore le cas exceptionnel d'Eduardo : il était interprète pendant le triologue, mais prenait également le relais pour expliquer le fonctionnement de l'école à la famille pendant les inscriptions, devenant donc partenaire de l'école et médiateur interculturel. Ainsi, d'après la définition de médiateur interculturel selon Intepret (voir 3.2.1.3), Mme S et Eduardo ont effectivement dû « comprendre les obstacles linguistiques et culturels » entre les deux parties et transmettre « de[s] informations entre personnes de cultures et modes de vie différents ». Ils étaient donc médiateurs pendant leur activité d'interprètes. De même, la remarque de l'éducatrice sur la différence entre la figure d'interprète et celle de médiateur montre que les deux figures peuvent gérer une interprétation, mais avec des approches différentes : d'après elle, l'interprète se situerait plutôt du côté de l'interprète comme conduit car il ne cherche pas à expliquer la culture d'une partie à l'autre.

Ainsi, je pense que le médiateur interculturel et l'interprète communautaire assurent tous deux la communication interculturelle entre les parties. Simplement, l'interprète travaille uniquement dans le cadre d'un triologue, alors que le médiateur peut exercer des activités aussi en dehors du triologue. Lorsqu'ils effectuent une interprétation en triologue, l'interprète ou le médiateur sont tenus de traduire les propos de chaque partie. Toutefois, rien ne leur empêche d'intervenir dans l'échange pour demander des clarifications ou bien pour mettre en évidence des potentielles sources d'incompréhension, par exemple. Pour ce faire, ils peuvent adopter une approche plus ou moins transparente en glissant le long du continuum des rôles de l'interprète illustré au point 2.1.7.2.

En effet, ce continuum se fonde aussi sur une différence dans le degré de participation : l'interprète comme conduit ne participe pas à l'échange (il se limite à changer la langue d'un contenu donné), alors que le médiateur est un participant actif qui peut ajouter des informations à l'échange de son plein gré, par exemple pour expliquer des différences culturelles. Cette idée est confirmée par Vargas-Urpi et Arumi Ribas (2014) et par les fiches d'information d'Interpret (voir 3.2.1.3). En revanche, l'interprète interactif proposé par Bot et Verrept (2013) pose des questions de clarification avant d'intervenir. Ainsi, l'on pourrait déduire que la figure de l'interprète comme conduit et celle du médiateur se distinguent par la transparence de leurs interventions dans le cadre d'un triologue. En l'espèce, plus la personne qui interprète s'approche du rôle de médiateur, plus elle intervient dans l'échange de manière opaque, en incorporant son intervention dans la traduction sans expliciter qu'il passe du rôle d'animateur à celui d'auteur pour reprendre Goffman (1981), comme il arrive dans Solberg (2013) ou Vargas-Urpi et Arumí Ribas (2014). En revanche, plus la personne qui interprète s'approche du rôle d'interprète comme conduit, plus elle intervient de manière transparente, c'est-à-dire en clarifiant lorsqu'elle est autrice des propos ajoutés, comme suggère le comportement de Mme

S ou comme il émerge aussi de Vargas-Urpi et Arumí Ribas (2014). Voici donc un schéma pour récapituler mon raisonnement :

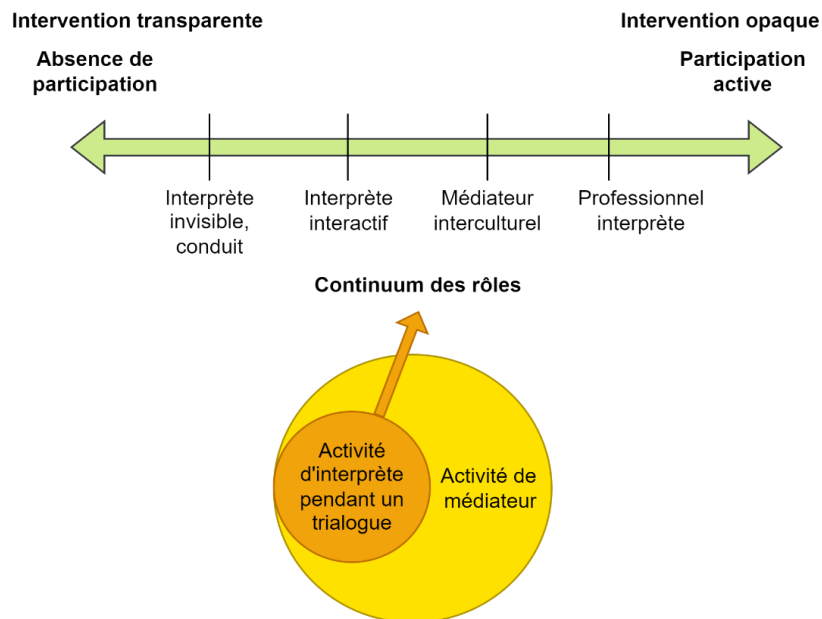


Figure 4 : Rapport entre l'activité d'interprète, celle de médiateur et le rôle de l'interprète, adapté de Bot et Verrept (2013)

Ainsi, les interprètes ont la possibilité de se mouvoir dans la fourchette des rôles possibles en fonction de la situation : comme le relève Wadensjö (1995), l'interprète traduit et médie sans que ces deux activités s'excluent mutuellement. Sur la base des réponses fournies, je pense donc que Mme S se situe au niveau de l'interprète interactive (voir 2.1.7), mais glisse également vers celui de médiatrice apparemment avec le consentement des parties (pour médier des tensions ou pour fixer le rendez-vous avec la famille par exemple). Eduardo glissait également vers le rôle de médiateur, toujours avec le consentement de l'établissement, lorsqu'il présentait l'école de manière autonome. Quant aux autres interprètes avec lesquels l'école a collaboré, il est difficile de déterminer quel rôle ils assument pendant le triologue sur la base des informations obtenues : le fait que leurs interventions soient peu fréquentes et qu'ils ne signalent pas à l'école qu'ils ajoutent des informations me laisse penser qu'ils se situent soit au niveau de l'interprète comme conduit, soit au niveau du médiateur. Il serait donc utile d'interviewer des interprètes collaborant avec cet établissement afin d'avoir une compréhension plus approfondie de leur rôle.

5. Conclusion

Dans le présent travail de mémoire, j'ai voulu découvrir comment le travail et le rôle des interprètes, dans le cadre d'une réunion parents-professeurs dans une école primaire de Suisse romande, était perçu par deux acteurs impliqués dans le processus : d'une part, deux représentants du personnel

scolaire (un directeur et une éducatrice d'école primaire) et, d'autre part, une interprète avec beaucoup d'expérience sur ce front.

Les réponses fournies par les participants ont été très enrichissantes.

Tout d'abord, ils m'ont fourni des renseignements contextuels. J'ai ainsi découvert quel est le profil d'une école faisant appel à des interprètes en milieu scolaire et d'une interprète travaillant souvent dans ce domaine. J'ai également découvert quelles sont les occasions où les services d'interprétation sont nécessaires en milieu scolaire. L'école de Pâquis-Centre émerge ainsi en tant qu'exemple vertueux d'un établissement scolaire qui fait le possible pour construire un véritable dialogue avec les familles allophones, en établissant un rapport de confiance à la fois avec les familles et avec les interprètes. Quant à Mme S, sa grande expérience lui permet de s'adapter à diverses situations et interlocuteurs.

Ensuite, les participants m'ont aidée à comprendre comment un dialogue en milieu scolaire est organisé et comment il se déroule. De manière générale, les critères présentés sur la plateforme Trialog reflètent bien la réalité, bien que partiellement pour ce qui relève de l'organisation du dialogue. Il émerge ainsi que les interprètes ne parviennent pas toujours à se préparer de manière optimale car les informations fournies à l'avance ne sont pas toujours complètes. De plus, l'interaction école-interprète et les échanges d'informations en-dehors du dialogue semblent être plus fréquents entre des interprètes et des écoles qui ont déjà une (longue) collaboration à l'actif.

Enfin, j'ai pu connaître quelle est la perception du rôle des interprètes en milieu scolaire de la part de l'école et de l'interprète. À la lumière des résultats, les deux acteurs conviennent que le rôle principal de l'interprète consiste à traduire le contenu de l'échange. Toutefois, les interprètes ne restent pas dans la traduction pure et peuvent intervenir de manière constructive pour l'échange (notamment pour contribuer à dissiper des malentendus ou des incompréhensions), ce qui semble très apprécié par l'école et les familles allophones. Ainsi, les interprètes peuvent élargir leur rôle en glissant le long de la fourchette des rôles possibles, allant de celui d'interprète comme conduit à celui d'interprète comme médiateur. Cette variation semble dépendre de l'interprète, qui peut intervenir de manière plus ou moins transparente, mais aussi de l'école, qui détermine sa marge de manœuvre. Ainsi, le rôle de l'interprète ne semble pas être fixe, mais varie en fonction des situations, de l'interprète lui-même et du rapport qu'il entretient avec les parties présentes.

La méthode qualitative suivie pour la réalisation du présent travail donne naturellement lieu à des résultats subjectifs, dérivant de l'expérience personnelle des interviewés, et présente aussi certaines autres faiblesses (voir point 4.2). Les résultats obtenus mériteraient donc d'être complétés par des recherches supplémentaires.

Tout d'abord, les recherches futures pourraient étudier d'autres écoles et d'autres interprètes. En effet, l'école de Pâquis-Centre et Mme S ont à l'actif une longue expérience sur le front des dialogues dans le domaine scolaire : peut-être que des acteurs moins expérimentés auraient fourni des réponses différentes. De plus Mme S est à la fois interprète et médiatrice certifiée et a également poursuivi des études en Lettres, ce qui n'est pas le cas de tous les interprètes communautaires. L'on pourrait donc étudier plusieurs interprètes communautaires plus ou moins expérimentés, avec différents types et différents niveaux de formation, pour déterminer dans quelle mesure ces paramètres influencent leur comportement pendant un dialogue en milieu scolaire (en effet, d'après Bancroft, 2015, peu d'études ont cherché à vérifier ce lien) et, en l'espèce, leurs modalités d'intervention. Ou encore, mon étude s'est intéressée à une interprète français-albanais : il serait enrichissant d'étudier des interprètes travaillant dans d'autres langues afin de vérifier si certaines difficultés sont attribuables à leur combinaison linguistique particulière. De plus, il serait opportun d'interviewer un interprète travaillant effectivement dans le même établissement que l'école interviewée (ce qui n'a pas été possible pour la présente recherche), afin de circonscrire davantage la portée de l'étude et obtenir des résultats pleinement compatibles entre la version de l'interprète et celle de l'école.

En outre, les études futures pourraient s'intéresser à d'autres acteurs intervenant dans des dialogues en milieu scolaire. En effet, pour ce mémoire, seul l'avis de deux parties du dialogue (le corps enseignant et les interprètes) a été recueilli. Il serait donc pertinent de mener des recherches visant à connaître comment les familles allophones perçoivent le travail et le rôle d'un interprète pendant un dialogue en milieu scolaire, afin d'avoir une vision plus complète de la situation. Un tel type de recherches contribuerait de manière fondamentale à la littérature, comme le relève Tiselius (2021, p. 56) : « Users of community interpreting who are not fluent in the societal language have not been the focus of studies to investigate their expectations of, or satisfaction with, the delivered services, to any greater extent, although examples can be found ». De plus, comme le montrent les réponses de Mme S, les rencontres parents-professeurs ne sont qu'une des occasions pour lesquelles les services d'un interprète sont requis : à l'avenir, il serait donc intéressant d'étudier les dialogues impliquant d'autres professionnels mentionnés, comme les assistants sociaux ou le personnel du service PPLS.

Enfin, les études futures pourraient suivre une méthode différente de la mienne. Par exemple, elles pourraient se fonder sur une méthode quantitative pour obtenir des résultats généralisables. Ou encore, étant donné que les déclarations des participants pendant un entretien ne correspondent pas nécessairement à la réalité (Saldanha et O'Brien, 2013), elles pourraient observer le comportement de certains interprètes *in situ*, pendant des rencontres parents-professeurs interprétées. Cela permettrait non seulement d'étudier de manière plus détaillée le rôle des interprètes en situation, notamment en analysant leurs modalités d'intervention dans le dialogue (raison des interventions et

degré de transparence), mais aussi de vérifier dans quelle mesure la pratique correspond à la perception des utilisateurs interviewés dans le cadre du présent mémoire.

6. Bibliographie

- AIIC. (s. d.). *The AIIC A-B-C*. AIIC. Consulté 25 avril 2023, à l'adresse <https://aiic.org/site/world/about/profession/abc>
- Angelelli, C. V. (2010). A glimpse into the socialization of bilingual youngsters as interpreters : The case of Latino bilinguals brokering communication for their families and immediate communities. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 2, Article 2. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2010.2.4>
- Antonini, R. (2015a). Child language brokering. In F. Pöchhacker (Éd.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (p. 48-49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678467>
- Antonini, R. (2015b). Unseen forms of interpreting : Child language brokering in Italy. *Cultus*, 8, 96-112.
- Antonini, R. (2017). Through the children's voice. In R. Antonini, L. Cirillo, L. Rossato, & T. Ira (Éds.), *Non-professional Interpreting and Translation : State of the art and future of an emerging field of research* (p. 315-335). John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/btl.129.16ant>
- Appartenances. (s. d.). *Formations certifiantes, continues et supervisions des interprètes communautaires*. Consulté 22 février 2023, à l'adresse <https://www.appartenances.ch/activites/interpretariat-communautaire/formations-certifiantes-continues-et-supervisions-des-interpretetes-communautaires>
- Appartenances. (2019). *Association Appartenances—Vaud*. https://www.appartenances.ch/images/documents/Appartenances/Association_Appartenances_Depliant_2019.pdf
- Appartenances. (2021). *Appartenances Rapport Annuel 2021*. <https://www.appartenances.ch/rapport/2021/#InterpretariatCommunautaire>
- Arumi Ribas, M., & Vargas-Urpi, M. (2017). Strategies in public service interpreting : A roleplay study of Chinese–Spanish/Catalan interactions. *Interpreting.*, 19(1), 118-141. <https://doi.org/10.1075/intp.19.1.06aru>
- Bancroft, M. A. (2015). Community interpreting. In R. Jourdenais & H. Mikkelsen (Éds.), *The Routledge Handbook of Interpreting*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315745381.ch14>
- Bot, H., & Verrept, H. (2013). Role issues in the Low Countries—Interpreting in mental healthcare in the Netherlands and Belgium. In C. Schäffner, F. Yvonne, & K. Kredens (Éds.), *Interpreting in a Changing Landscape*. John Benjamins Publishing Company. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5000505>
- Cours de langue et culture d'origine pour les élèves de l'EO*. (s. d.). ge.ch. Consulté 6 février 2023, à l'adresse <https://www.ge.ch/node/7900>
- Croix-Rouge genevoise. (s. d.). *Service d'interprétariat communautaire et de médiation interculturelle*. Croix-Rouge genevoise. Consulté 22 février 2023, à l'adresse <https://www.croix-rouge.ch/activites/personnes-migrantes/service-dinterpretariat-communautaire-et-de-mediation-interculturelle>
- Davitti, E. (2013). Dialogue interpreting as intercultural mediation : Interpreters' use of upgrading moves in parent–teacher meetings. *Interpreting*, 15(2), 168-199. <https://doi.org/10.1075/intp.15.2.02dav>
- Davitti, E. (2015). Interpreter-mediated Parent–Teacher Talk. In L. Grujicic-Alatrisme (Éd.), *Linking Discourse Studies to Professional Practice* (p. 176-200). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783094080-015>
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, & Unité PSPS. (s. d.). *Mandat de la médiatrice et du médiateur scolaire*. Consulté 24 mai 2023, à l'adresse https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/odes/fichiers_pdf/UPSPS_Mandat_du_mediateur_scolaire_2012-06-08_01.pdf

- Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse. (2022). *Bienvenue à l'école primaire*.
- Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse. (2023). *Bienvenue au cycle d'orientation*. <https://www.ge.ch/document/19498/telecharger>
- Etablissement Scolaire Elisabeth de Portes. (s. d.). *Equipe santé—Infirmière scolaire—Médecin scolaire—Médiation—PPLS*. Consulté 24 mai 2023, à l'adresse <https://esep.eduvd.ch/infos/equipe-sante-infirmiere-scolaire-medecin-scolaire-mediation-ppls>
- Foulquié Rubio, A. I., & Abril Martí, I. (2013). The role of the interpreter in educational settings. In C. Schäffner, F. Yvonne, & K. Kredens (Éds.), *Interpreting in a Changing Landscape* (p. 203-221). John Benjamins Publishing Company. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5000505>
- García-Sánchez, I. M., Orellana, M. F., & Hopkins, M. (2011). Facilitating Intercultural Communication in Parent-Teacher Conferences : Lessons From Child Translators. *Multicultural Perspectives*, 13(3), 148-154. <https://doi.org/10.1080/15210960.2011.594387>
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Grbić, N., & Pöchhacker, F. (2021). Working conditions. In M. Albl-Mikasa & E. Tiselius (Éds.), *The Routledge Handbook of Conference Interpreting* (p. 441-443). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429297878>
- Guo, Y. (2010). Meetings Without Dialogue : A Study of ESL Parent-Teacher Interactions at Secondary School Parents' Nights. *The School Community Journal*, 20(1), 121-140.
- Hale, S. B. (2015). Community interpreting. In F. Pöchhacker (Éd.), *Routledge encyclopedia of interpreting studies* (p. 65-69). Routledge.
- Harris, B. (1978). The Difference Between Natural and Professional Translation. *The Canadian Modern Language Review*, 34(3), 417-427. <https://doi.org/10.3138/cmlr.34.3.417>
- Häuptli, G., & Horber-Papazian, K. (2013). *Rapport d'évaluation du dispositif d'interprétariat communautaire de la Croix-Rouge genevoise*. Institut de hautes études en administration publique. Unité de politiques locales et d'Évaluation des politiques publiques.
- Hertog, E. (2010). Community interpreting. In *Handbook of Translation Studies Online* (Vol. 1, p. 49-54). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hts.1.comm3>
- Heyerick, I., & Vermeerbergen, M. (2012). Sign Language Interpreting in Educational Settings in Flanders, Belgium. *Working with the Deaf Community Education, Mental Health and Interpreting*, 117-131.
- Howard, K. M., & Lipinoga, S. (2010). Closing down openings : Pretextuality and misunderstanding in parent-teacher conferences with Mexican immigrant families. *Language & Communication*, 30(1), 33-47. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2009.10.004>
- Hurley, J. J., Medici, A., Stewart, E., & Cohen, Z. (2011). Supporting Preschoolers and Their Families who are Recently Resettled Refugees. *Multicultural Perspectives*, 13(3), 160-166. <https://doi.org/10.1080/15210960.2011.594400>
- ICVolontaires. (s. d.). *À propos*. ICVolontaires. Consulté 27 avril 2023, à l'adresse <http://www.icvolontaires.org/index.php?what=fun&language=fr>
- Interpret. (s. d.-a). *Brevet fédéral pour interprètes communautaires et médiateurs / médiatrices interculturel-le-s*. Interpret. Consulté 6 mars 2023, à l'adresse https://www.inter-pret.ch/fr/formation-et-qualification_0/formation-et-qualification/brevet-federal-161.html
- Interpret. (s. d.-b). *Certificat INTERPRET*. Interpret. Consulté 6 mars 2023, à l'adresse https://www.inter-pret.ch/fr/formation-et-qualification_0/formation-et-qualification/certificat-interpret-160.html

- Interpret. (s. d.-c). *Compétences linguistiques*. Interpret. Consulté 6 mars 2023, à l'adresse https://www.interpret.ch/fr/formation-et-qualification_0/formation-et-qualification/competences-linguistiques-163.html
- Interpret. (s. d.-d). *Formation et qualification des interprètes communautaires et des médiateurs/trices interculturel-le-s*. Interpret. Consulté 6 mars 2023, à l'adresse https://www.inter-pret.ch/fr/formation-et-qualification_0/formation-et-qualification-159.html
- Interpret. (s. d.-e). *Institutions de formation*. Interpret. Consulté 6 mars 2023, à l'adresse https://www.inter-pret.ch/fr/formation-et-qualification_0/institutions-de-formation-23.html
- Interpret. (s. d.-f). *INTERPRET*. Interpret. Consulté 6 mars 2023, à l'adresse https://www.inter-pret.ch/fr/interpret/interpret_0-35.html
- Interpret. (s. d.-g). *La communication dans un contexte interculturel : Foire aux questions*. Interpret. Consulté 8 mars 2023, à l'adresse <https://www.inter-pret.ch/fr/angebot/faq-39.html>
- Interpret. (s. d.-h). *Nouveau système de qualification pour l'interprétariat*. Interpret. Consulté 8 mars 2023, à l'adresse https://www.inter-pret.ch/fr/formation-et-qualification_0/nouveau-systeme-de-qualification-290.html
- Interpret. (s. d.-i). *Plate-forme de formation pour l'interprétariat communautaire*. Trialog. Consulté 24 avril 2023, à l'adresse <https://www.trialog.inter-pret.ch/fr/home-7.html>
- Interpret. (s. d.-j). *Système de qualification actuel en révision*. Interpret. Consulté 8 mars 2023, à l'adresse https://www.inter-pret.ch/fr/formation-et-qualification_0/systeme-de-qualification-en-revision-289.html
- Interpret. (2014). *Fiche d'information : Médiation interculturelle*.
- Interpret. (2019). *Fiche d'information : Interprétariat communautaire*.
- Interpret. (2022). *Statistiques des interventions en interprétariat communautaire et médiation interculturelle pour l'année 2021*.
- Interpret. (2015). *Code professionnel des interprètes communautaires et des médiateurs/trices interculturel-le-s*. https://www.inter-pret.ch/admin/data/files/marginal_asset/file_fr/380/berufskodex_2015_f.pdf
- Interprétariat communautaire*. (s. d.). Consulté 1 mai 2023, à l'adresse <https://www.appartenances.ch/activites/interpretariat-communautaire>
- Jacobsen, B. (2009). The Community Interpreter : A Question of Role. *HERMES - Journal of Language and Communication Studies*, 22(42), 155-166. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v22i42.96850>
- Merlini, R. (2015). Dialogue interpreting. In F. Pöchhacker (Éd.), *Routledge encyclopedia of interpreting studies* (p. 102-107). Routledge.
- MigraLingua. (s. d.). *Bienvenue*. MigraLingua. Consulté 27 avril 2023, à l'adresse <http://www.migralingua.org/>
- Milani, L., & Barbiana, S. di. (2017). *Lettera a una professoressa*. Edizioni Mondadori.
- Mugny, G., Ossipow, L., & Bolzman, C. (2012). *Recensement des mesures d'intégration dans le canton de Genève et analyse de besoin pour l'élaboration des programmes cantonaux en matière d'intégration spécifique de 2014*.
- OFSP. (2019). *Interprétariat téléphonique*. Office fédéral de la santé publique OFSP. <https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/strategie-und-politik/nationale-gesundheitsstrategien/gesundheitsliche-chancengleichheit/interkulturelles-dolmetschen/nationaler-telefondolmetschdienst.html>

- Pillet-Shore, D. (2001). Doing pretty well': How teachers manage the interactional environment of unfavorable student evaluation in parent-teacher conferences. *Unpublished Master's thesis*. Los Angeles: University of California.
- Pillet-Shore, D. (2015). Being a "Good Parent" in Parent-Teacher Conferences. *Journal of Communication*, 65(2), 373-395. <https://doi.org/10.1111/jcom.12146>
- Pöllabauer, S. (2015). Role. In F. Pöchhacker (Éd.), *Routledge encyclopedia of interpreting studies* (p. 355-360). Routledge.
- République et canton de Genève. (2022). *Les filières de formation de l'enseignement secondaire II*. République et canton de Genève. <https://www.ge.ch/node/7408>
- République et canton de Genève, & Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse. (s. d.). *Bienvenue sur le site administratif de l'ACCES II*. Consulté 24 avril 2023, à l'adresse <https://edu.ge.ch/site/acces/>
- Reynolds, J. F., Orellana, M. F., & García-Sánchez, I. (2015). In the service of surveillance : Immigrant child language brokers in parent-teacher conferences. *Langage et Societe*, 153(3), 91-108.
- Saldanha, G., & O'Brien, S. (2013). *Research Methodologies in Translation Studies*. St. Jerome Publishing.
- Sánchez, I. G., & Orellana, M. F. (2006). The construction of moral and social identity in immigrant children's narratives-in-translation. *Linguistics and Education*, 17(3), 209-239. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.07.001>
- Service écoles-médias, Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, & République et canton de Genève. (s. d.). *Langues et cultures d'origine (LCO)*. Enseignement. Consulté 6 février 2023, à l'adresse <https://edu.ge.ch/enseignement/accueil-des-eleves-allophones/ressource/langues-et-cultures-dorigine-lco-3024>
- Service écoles-médias, République et canton de Genève, & Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse. (s. d.). *Accueil des élèves allophones*. Consulté 24 avril 2023, à l'adresse <https://edu.ge.ch/enseignement/enseignement-primaire/accueil-des-eleves-allophones>
- Service enseignement et évaluation. (2022a). *Prescriptions cantonales, accueil des élèves allophones à l'école primaire—Année scolaire 2022-2023*. République et canton de Genève. https://edu.ge.ch/enseignement/sites/default/files/2022-08/clac-ep_prescriptions-cantonales_2022_v4_20220824_0.pdf
- Service enseignement et évaluation. (2022b). *Prescriptions cantonales—Classe d'accueil du CO et intégration en classe régulière*. République et canton de Genève. https://edu.ge.ch/enseignement/sites/default/files/2022-08/clac-co_prescriptions-cantonales_2022.pdf
- Sirvani, H. (2007). The Effect of Teacher Communication with Parents on Students' Mathematics Achievement. *American Secondary Education*, 36(1), 31-46.
- Smith, M. B. (2015). Interpreting in education. In *The Routledge Handbook of Interpreting* (p. 265-279). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315745381.ch17>
- Solberg, J. (2023). The role of the multilingual assistant in the parent-teacher conference in early childhood education and care : Opaque agencies. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 17(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/15595692.2022.2028137>
- Tipton, R., & Furmanek, O. (2016). *Dialogue Interpreting : A Guide to Interpreting in Public Services and the Community*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315644578>

- Tiselius, E. (2021). Conference and community interpreting—Commonalities and differences. In M. Albl-Mikasa & E. Tiselius (Éds.), *The Routledge Handbook of Conference Interpreting* (p. 49-63). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429297878>
- Tse, L. (1995). Language Brokering among Latino Adolescents: Prevalence, Attitudes, and School Performance. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17(2), 180-193. <https://doi.org/10.1177/07399863950172003>
- Valero-Garcés, C., & Tan, Y. (2017). Teaching interpreters and translators to work in educational settings. A Chinese-Spanish case study. In L. Cirillo & N. Niemants (Éds.), *Teaching dialogue interpreting* (p. 179-198). John Benjamins Publishing.
- Vargas-Urpi, M., & Arumi Ribas, M. (2014). Estrategias de interpretación en los servicios públicos en el ámbito educativo: Estudio de caso en la combinación chino-catalán. *InTRAlinea*, 16. <https://www.intralinea.org/archive/article/2040>
- Ville de Lausanne. (s. d.). *Assistant-e social-e scolaire*. Site officiel de la Ville de Lausanne. Consulté 24 mai 2023, à l'adresse <https://www.lausanne.ch/vie-pratique/enfance-jeunesse-famille/scolarité-a-lausanne/etablissements-scolaires/ep-de-prelaz/accompagnement-soutien/assistante-sociale-scolaire.html>
- Wadensjö, C. (1995). Dialogue Interpreting and the Distribution of Responsibility. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, 14, Article 14. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v8i14.25098>
- Wadensjö, C. (1999). *Interpreting as Interaction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315842318>
- Winston, E. A. (2015). Educational interpreting. In F. Pöchhacker (Éd.), *Routledge encyclopedia of interpreting studies* (p. 130-135). Routledge.
- Zaied, I. (2015). Former des mères maghrébines à l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 7(1), 111-129. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2015-1-page-111.htm?ref=doi>

7. Annexes

7.1 Formulaire présenté au Service de la recherche en éducation (SRED)

<p>SERVICE DE LA RECHERCHE EN EDUCATION (SRED) Formulaire C</p> <p>Demande d'autorisation pour effectuer une recherche dans les écoles publiques genevoises</p> <p>Faculté:</p> <p>Département:.....</p> <p>Institut:</p> <p>Service:</p>
--

Date de la demande (mois/année) :

Demande adressée à la Direction générale

- de l'Enseignement obligatoire
 - de l'Enseignement secondaire II
 - de l'Office de l'enfance et de la jeunesse
 - de l'Office médico-pédagogique
 - de l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue
- Nouvelle recherche Prolongation de recherche

Titre de la recherche :

.....
.....

Nom(s) de la (des) personne(s) se rendant dans les écoles :

.....
.....

Personne de contact : Nom :

Adresse :

Téléphone :

E-Mail :

Catégorie de recherche envisagée :

- Projet de recherche subventionné par le FNRS ou par un autre fonds

(indiquez lequel) :

- Statut du projet : subside demandé / accordé
- Requérant principal :

- Thèse de doctorat
 - Projet approuvé le :
 - Directeur de thèse :
 - Recherche conduite par un membre du corps enseignant
 - Mémoire de bachelor Mémoire de master Formation continue, MAS, CAS, autres
 - Directeur du mémoire :
 - Recherche inscrite dans le cadre d'un enseignement universitaire (p. ex. travail de séminaire)
- Enseignant :
- Statut :
- Autre :

Problématique et question(s) de recherche :

.....

.....

.....

.....

Références bibliographiques principales (3 à 6 titres) :

-

-

-

-

-

-

Méthodes et outils de recueil de données :

Précisez s'il s'agit d'une observation, d'entretiens, de questionnaires ou de tests, indiquez les dimensions qui structurent l'instrument / les instruments et veuillez joindre à la demande un descriptif détaillé et/ou le questionnaire lui-même s'il s'agit de cet instrument.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Intérêt théorique et/ou pratique de la recherche :

.....

.....
.....
.....

Durée prévue de présence dans les écoles

du : au :

Ecole(s) souhaitée(s) :

Type et nombre de classes souhaitées :

Nombre total approximatif d'élèves interrogés/observés :

Éventuellement, écoles ou enseignant(s) pressenti(s) :

Démarche de recherche :

- recherche effectuée en classe
 - nombre approximatif de séances par classe :
 - durée de chaque séance :
- recherche effectuée en dehors de la classe
 - élèves interrogés/observés individuellement
 - élèves interrogés/observés en groupe
 - nombre approximatif de séances :
 - durée de chaque séance :

Enregistrement audio

Enregistrement vidéo (NB : L'utilisation de la vidéo requiert l'autorisation des parents.)

Les responsables de la recherche s'engagent à utiliser les enregistrements exclusivement à des fins de recherche et de formation, sans diffusion publique.

Rapport de recherche

1. Dans le mois qui suit la fin de l'autorisation, le chercheur prépare un bref rapport (1 à 2 pages au maximum), qui rappelle les objectifs de la recherche et mentionne les résultats préliminaires. Le chercheur indiquera également les modalités (lien sur une page Web, messagerie électronique, etc.) permettant aux destinataires du rapport d'accéder ultérieurement à une synthèse des résultats définitifs de la recherche.
2. Le rapport est adressé aux intéressés principaux (enseignants, direction de l'établissement, autre personnel du service). Une copie du rapport est envoyée à la direction générale de l'ordre d'enseignement concerné (ou au chef du service) et au SRED.

Signature* : Date :

Signature :

*cf. point 10 de l'accord FPSE / SRED :

- (1) projet de recherche subventionné par le FNRS ou par un autre fonds; le formulaire est signé par le requérant principal;
- (2) thèse de doctorat dont le canevas a été approuvé par le collège des docteurs de la section concernée; le formulaire est signé par le doctorant et le directeur de thèse;
- (3) recherche conduite par un membre du corps enseignant de la section (sans subvention); le formulaire est signé par l'enseignant; si la demande provient d'un/e assistant/e, elle doit être contresignée par le professeur dont il relève;

- (4) mémoire de bachelor ou mémoire de master; le formulaire est signé par l'étudiant et le directeur du mémoire;
- (5) recherche conduite dans le cadre d'un enseignement (séminaire de recherche, projet indépendant, etc.); le formulaire est signé par le responsable de l'enseignement.

Cette demande est à retourner au SRED, direction, 12 quai du Rhône, 1205 Genève

(Espace réservé aux instances chargées de traiter les demandes)

Demande	Date	Signature
• enregistrée au SRED le	
• approuvée par le SRED le
• transmise à la DG concernée le
• approuvée par la DG le	
• renvoyée au demandeur le

7.2 Schéma d'interview avec le directeur et l'éducatrice de l'école de Pâquis-Centre

Les parties en gris sont tirées du site d'[Interpret](#), l'association nationale suisse pour l'interprétariat communautaire et la médiation interculturelle, et de la plateforme [Trialog](#). Elles me serviront à éventuellement relancer les interviewés sur certains points.

1) Le profil de l'école

a. Contexte

- Combien d'élèves y a-t-il dans chaque classe ? Combien d'enseignants ?
- Combien d'élèves ne sont pas francophones ?
 - o Quelles langues étrangères parlent-ils ? Quelles sont les langues plus parlées ?

b. Communication avec les élèves allophones

- Comment est-ce que les enseignants communiquent avec les élèves allophones, dans l'attente qu'ils aient un niveau de français suffisant ?
Par exemple : ils parlent français ou une autre langue, ils utilisent des dessins, des gestes, ils font appel à d'autres élèves, ou à des interprètes...
 - o Que faites-vous pour favoriser l'apprentissage du français par les élèves allophones (ex : cours de FLE, classes séparées...) ?

2) Communication avec des familles étrangères

a. Contexte

- À quelles occasions rencontrez-vous les familles allophones ? Pour quelles raisons ?
- Pensez-vous que les familles soient bien informées par rapport à la vie scolaire de leur enfant (système éducatif suisse, matériel d'apprentissage, fonctionnement de l'établissement, rôle des enseignants, communication avec le personnel scolaire...) ? Pour quelles raisons ?
 - o En cas de réponse négative, que fait l'établissement pour aider les familles ?

b. Les difficultés de communication avec les familles

- Est-ce que vous rencontrez des difficultés de type linguistique et/ou culturel lorsque vous essayez de communiquer avec des familles allophones ? Lesquelles ?
- Comment résolvez-vous ces difficultés communicatives ?
Par exemple : avec des gestes, des dictionnaires, en sollicitant un enseignant multilingue, quelqu'un qui parle la langue des parents, des élèves, un membre de la famille de l'enfant, un médiateur culturel, un interprète, un traducteur...
 - o Est-ce que vous faites appel à des interprètes communautaires ? À des médiateurs interculturels ? À d'autres acteurs ?
 - Si oui, pour quelles occasions ?
 - Quelle est la différence entre un interprète communautaire et un médiateur interculturel, à votre sens ?

3) L'organisation et le déroulement d'un trialogue

a. La préparation de l'entretien

- Vers quel(s) services vous tournez-vous pour recruter des interprètes ?

- Est-ce que vous restez en contact avec des interprètes qui ont déjà travaillé pour vous, ou bien est-ce que vous les demandez expressément au service d'interprétariat ?
- Connaissez-vous le niveau et le type de formation des interprètes avec lesquels vous collaborez, ainsi que leur parcours ?
 - Exigez-vous certaines qualifications ?
- Les entretiens sont-ils en présence ou à distance ?
- Communiquez préalablement au service d'interprétariat les détails de l'intervention ?
 - Que leur dites-vous ?

- Quelles langues/quels dialectes parlent la personne migrante participant à l'entretien (client-e, patient-e, etc.) ? D'où sont-elles originaires ?
- Où et quand a lieu l'entretien ? Combien de temps durera-t-il ?
- Quels sont les thèmes de l'entretien ? Quelles informations peuvent être fournies à l'interprète communautaire avant l'entretien, afin qu'elle/il puisse se préparer de manière optimale ?
- Quelle influence peuvent exercer l'âge, le sexe, la religion, l'origine et le niveau social, lorsque les personnes migrantes et l'interprète communautaire se rencontrent ?

b. L'échange préalable et/ou consécutif avec l'interprète

D'après Interpret, « l'efficacité d'un entretien en triologue dépend de la qualité de la relation établie entre le/la professionnel-le et l'interprète communautaire ».

- Est-ce que vous avez un bref échange avant et/ou après l'entretien avec l'interprète ?
 - Qui sollicite cet échange ?
 - Quels sont les points abordés ?

Pour l'échange préalable :

- Qui sont les **personnes** participant à l'entretien ? Pour qui l'interprète traduit-il/elle (origine, âge, profession ou niveau social, etc.) ?
- Quels sont les **thèmes** et les contenus de l'entretien ? Quels sont les **objectifs** poursuivis ?
- Comment la collaboration doit-elle avoir lieu, comment sont répartis les **rôles** ?
- Quel est le **type de traduction** souhaité ?
- Existe-t-il des **particularités culturelles** dont il s'agit de tenir compte ?

Pour l'échange consécutif :

- Les **points** restés éventuellement **peu clairs** peuvent être réglés ; les questions et les observations relatives au **comportement de la personne migrante** peuvent être formulées et mieux comprises ;
- Le **feedback mutuel** permet d'évaluer le déroulement de l'entretien et la collaboration. Les éventuels **potentiels d'amélioration** sont identifiés et peuvent être pris en compte lors de la prochaine intervention commune ;
- En raison de son rôle-pivot, l'interprète communautaire occupe une position exposée. Les **contenus d'entretien difficiles** (un décès, un passé traumatisant, un voyage de départ difficile, etc.) peuvent toucher fortement les interprètes communautaires, d'autant plus qu'ils/elles ont peut-être vécu des expériences semblables. L'interprète communautaire

peut avoir besoin de communiquer ses sentiments et ses pensées après l'entretien et faire ainsi **un debriefing**.

c. Le début de l'entretien

- Comment introduisez-vous l'entretien ?
 - o Comment les différentes parties sont-elles disposées dans la salle ? Est-ce que vous clarifiez le rôle de chaque partie (notamment de l'interprète) ?
 - le **placement en triangle** des personnes aide à clarifier les interactions ; il facilite le contact visuel direct entre tou-te-s ;
 - la **répartition des rôles** doit être rendue **transparente** afin que tou-te-s les participant-e-s sachent la fonction et la responsabilité assumées par chacun-e ;
 - le/la **professionnel-le et l'interprète communautaire se présentent**. Il faut mentionner que tou-te-s deux sont soumis au **secret professionnel** ;
 - o Est-ce que l'accord de la famille est demandé ?
 - **il faut demander l'accord de la personne migrante quant au choix de l'interprète communautaire**. En effet, les conflits d'intérêt potentiels qui seraient dus l'appartenance à un groupe social, religieux, ethnique, sexuel, etc. peuvent nuire au bon déroulement de l'entretien.

d. Pendant l'entretien

- Que faites-vous pour faciliter le travail de traduction de l'interprète communautaire ?
 - le/la professionnel-le emploie un **langage simple et facile à comprendre** ; il s'exprime en **phrases courtes** et fait suffisamment de **pauses**. Dans la mesure du possible, les **termes techniques et les abréviations sont à éviter** ;
 - l'activité d'interprétariat communautaire prend du temps, il est donc important que le/la professionnel-le fasse preuve de **patience** ;
- Que faites-vous pour vous assurer du bon déroulement de l'entretien et pour favoriser la participation de la famille ?
 - le/la professionnel-le est responsable du déroulement de l'entretien. Il/elle s'efforce de ne **pas perdre l'objectif de vue** et d'assumer la direction de l'entretien ;
 - les personnes participant au dialogue ne doivent à aucun moment perdre l'orientation et la **transparence** doit être assurée tout au long de l'entretien. Il faut s'assurer que chacun-e sait à tout moment ce qui est dit, tout au long de l'entretien.
 - le/la professionnel-le **s'adresse à la personne migrante** de manière directe et se tourne surtout vers celle-ci (afin de permettre le contact visuel) et non pas vers l'interprète communautaire. L'interprète traduit tout ce qui est dit à la première personne ;
 - le/la professionnel-le **s'assure régulièrement que toutes les parties en présence se sont bien comprises** ;
 - la personne migrante est **encouragée par le/la professionnel-le à prendre la parole et à poser des questions** ;
 - le/la professionnel-le et l'interprète communautaire saisissent l'occasion qu'offrent les pauses pour prêter attention aux **signaux non verbaux** de la personne migrante ;

e. Comment se conclut l'entretien ?

4) Le travail de l'interprète communautaire

a. Le profil des interprètes

D'après la plateforme TRIALOG²⁷ :

Les interprètes communautaires sont des spécialistes de la traduction orale (généralement en interprétariat consécutif) en situation de trialogue.

Ils/elles traduisent en tenant compte du contexte social, ethnique et culturel des personnes participant à l'entretien. Les interprètes communautaires :

- *disposent de connaissances attestées dans la langue d'interprétariat et dans la langue locale ;*
- *disposent de techniques de travail et d'instruments qui leur permettent de garantir une traduction complète, correcte et appropriée. Ils/elles transmettent ce qui est exprimé en discours direct (généralement en utilisant la première personne) ;*
- *disposent de connaissances de base sur les différents domaines d'intervention (formation, santé, social) ;*
- *connaissent les malentendus et les conflits qui risquent de survenir dans ce contexte ;*
- *disposent de connaissances de base dans le domaine de la communication et de l'interaction interculturelles ;*
- *sont conscient-e-s de leur rôle dans le trialogue et travaillent selon les [principes éthiques](#) de leur profession (confidentialité, impartialité, etc.) ;*
- *disposent de stratégies d'autoréflexion et pour prendre du recul et renouveler leurs forces de manière efficace.*

- Pensez-vous que les interprètes avec lesquels vous avez collaboré ont globalement rempli ces critères ?

b. Les types d'interventions

J'entends l'intervention de l'interprète comme le fait qu'il dise quelque chose qui n'a pas été dite ni par les enseignants, ni par la famille : il intervient de son propre gré pour approfondir l'entretien.

- Est-ce que les interprètes avec lesquels vous avez collaboré sont intervenus pendant l'entretien ?
 - Pour quelles raisons ?
 - Linguistiques (ex : vérifier le sens d'un mot, ou mieux comprendre une idée afin de la restituer) ?
 - Connaissances (ex : mieux comprendre un concept lié au domaine d'intervention, comme système scolaire) ?
 - Culturelles (ex : expliquer une différence culturelle) ?
 - Autre ?
 - Est-ce que l'intervention a profité au trialogue ?

²⁷ <https://www.trialog.inter-pret.ch/fr/atelier/professionnalisme/le-professionnalisme-des-interpretes-communautaires-39.html>

- À votre connaissance, est-ce que les interprètes ont ajouté des informations pendant l'entretien ?
 - Vous l'ont-ils signalé ?
 - De quelles informations s'agissait-il ?
 - Pensez-vous que ces informations ont profité à la communication entre les parties ? Pourquoi ?

- Est-ce que les interprètes ont aidé à médier des tensions surgies entre les enseignants et les familles ?
 - Quels types de tensions ?
 - Comment l'interprète a-t-il fait pour médier ?
 - Est-ce que sa médiation a marché ?

c. La perception du rôle d'un interprète

- Pensez-vous que les interprètes contribuent à intégrer les familles allophones ?
- Pensez-vous qu'un interprète doive :
 - Uniquement interpréter le contenu linguistique de l'échange ?
 - Ajouter des informations pour favoriser l'interaction ?
 - Quel type d'informations (ex : linguistiques, culturelles...) ?
 - Être un médiateur en cas de tension ?
 - Avez-vous d'autres attentes quant au rôle d'un interprète ?
 - Quel serait la formation la plus appropriée pour un interprète travaillant dans les écoles ? (ex : langues, traduction, éducation...)

7.3 Formulaire d'information et de consentement pour le directeur et l'éducatrice de l'école de Pâquis-Centre

RECHERCHE	
La perception du travail d'interprète dans une école primaire de Suisse romande	
Responsable du projet de recherche :	Donatella Avoni [email] Etudiante de Master en Interprétation de conférence auprès de la Faculté de Traduction et d'interprétation de l'Université de Genève.
Directrice de mémoire :	Lucía Ruiz Rosendo Lucía.Ruiz@unige.ch Professeure associée, directrice du Département d'interprétation de la Faculté de Traduction et d'interprétation de l'Université de Genève.

INFORMATION AUX PARTICIPANTS ET CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Information aux participants

Mon mémoire de maîtrise porte sur l'interprétation dans les écoles.

Je souhaite notamment interviewer un/e interprète et des membres du corps enseignant pour connaître comment ces deux types d'acteurs perçoivent l'interprétation dans les écoles de manière générale et plus particulièrement dans le cadre d'une rencontre parents-professeurs.

L'objectif de ma recherche est en effet de comprendre les caractéristiques de l'interprétation dans le domaine scolaire et le rôle que revêt l'interprète.

Déroulement et durée de la collecte des données :

L'interview se déroulera le jeudi 16 mars, de 10h15 à 12h.

Pendant l'interview, je vous poserai des questions sur la gestion des élèves allophones dans votre établissement, sur les occasions qui vous amènent à rencontrer des familles allophones et à faire appel à un/e interprète. Je vous inviterai ensuite à décrire le déroulement d'une rencontre parents-professeurs et enfin à donner votre avis sur le rôle et le travail des interprètes dans cette situation de dialogue.

Si vous y consentez, seul l'audio de l'entrevue sera enregistré à des fins de recherche et me servira à vérifier les notes que je prendrai au cours de l'entrevue. Il sera détruit une fois le travail de mémoire terminé. Après l'entrevue, je vous enverrai un récapitulatif détaillé de vos réponses, pour que vous puissiez les valider ou y apporter d'éventuelles modifications.

Gestion des données :

Si vous consentez à l'enregistrement audio de l'entrevue, sachez qu'il sera stocké sur mon ordinateur personnel (dont l'accès est protégé par un mot de passe) ainsi que sur le serveur de l'Université de Genève. Les informations recueillies pendant l'entrevue seront utilisées pour rédiger mon travail de mémoire.

Les données anonymisées (c'est-à-dire le récapitulatif détaillé de vos réponses) seront conservées sans limite de temps. Le présent formulaire d'information et de de consentement sera archivé sur mon ordinateur personnel et sur le serveur de l'Université de Genève pendant 5 ans sous la responsabilité de Madame Lucía Ruiz Rosendo.

Accès aux résultats du projet :

En cas d'intérêt de votre part quant aux résultats de la recherche, vous pouvez me contacter via cette adresse email ([\[email\]](#)) dès le 1^{er} septembre 2023.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au Président de la Commission d'éthique de la FTI, Université de Genève, 40 boulevard du Pont-d'Arve, 1211 Genève 4, alexander.kuenzli@unige.ch.

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour participer à la recherche « **La perception du travail d'interprète dans une école primaire de Suisse romande** », et j'autorise :

• L'utilisation des données à des fins scientifiques	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
• Que l'entrevue soit enregistrée sur support audio	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
• Que le nom de l'école soit mentionné dans le mémoire	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
• Que ma position au sein de l'établissement (directeur/éducatrice) figure dans le mémoire	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
• Que mon nom et prénom figurent dans le mémoire	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
• Autre :	

J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche. J'ai été informé/e du fait que je peux me retirer en tout temps sans fournir de justifications.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom

Signature

Date

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet. Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains et en application de la *Directive relative à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité* de l'Université de Genève. Je m'engage à ce que le participant à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom

Signature

Date

7.4 Schéma d'interview avec Mme S

Les parties en gris sont tirées du site d'[Interpret](#), l'association nationale suisse pour l'interprétariat communautaire et la médiation interculturelle, et de la plateforme [Trialog](#). Elles me serviront à éventuellement relancer Mme S sur certains points.

1) Le profil de l'interprète

a. Contexte

- Depuis combien de temps travaillez-vous comme interprète ?
 - o Avez-vous toujours travaillé pour Appartenances ?
- Quelle est votre formation ?
- Quelle est votre combinaison linguistique ?

- Êtes-vous également médiatrice interculturelle ?
 - o Quelle est la différence entre la figure de l'interprète communautaire et celle du médiateur interculturel, à votre sens ?

Définitions (tirées des flyers + FAQ)

L'interprétariat communautaire désigne la **transposition orale** (en général, traduction consécutive) **d'une langue à l'autre** de tout ce qui est dit, en tenant compte de **l'origine sociale et culturelle** des personnes participant à l'entretien. Il a lieu dans une situation de **trialogue** – « dialogue à trois » – dans laquelle l'interprète communautaire participe à l'entretien soit physiquement sur place, soit à distance (téléphone/vidéoconférence). La caractéristique déterminante du contexte de l'interprétariat communautaire est le trialogue : il s'agit d'une situation d'entretien entre trois parties (indépendamment du nombre de personnes présentes). **Les interprètes communautaires établissent des ponts assurant la compréhension entre un-e ou plusieurs professionnel-le-s et des migrant-e-s qui ne parlent pas de langue commune.** La conduite de l'entretien relève toujours et sans exception de la compétence du professionnel.

On désigne par médiation interculturelle la **transmission de connaissances et d'informations entre personnes de cultures et modes de vie différents.** Le fait de **comprendre les obstacles linguistiques et culturels** à surmonter est central dans la médiation interculturelle. Les médiatrices et médiateurs interculturel-le-s professionnel-le-s possèdent, outre des qualifications linguistiques, des **compétences supplémentaires**, par exemple en matière de conseil et d'accompagnement de migrantes et migrants, dans la transmission d'informations, la formation d'adultes ou le travail de projet. Les médiateurs/médiatrices interculturel-le-s interviennent **sur mandat de professionnel-le-s, d'autorités, d'institutions et de services spécialisés (pour l'intégration) ou dans le cadre de projets.** Elles/Ils **conseillent et accompagnent** des individus ou des familles issus de la migration, leur **transmettent** des informations, **animent** des groupes de parole thématiques et/ou **collaborent** à des projets dans **un contexte interculturel.** **Ils/elles sont également en partie responsables des contenus et des processus.**

b. Interprétation dans les écoles

- Travaillez-vous souvent pour les écoles ? Quelle est fréquence de vos interventions ?
- Pour quels types d'écoles travaillez-vous ? Dans quel(s) canton(s) ?
- Pour quelles occasions êtes-vous appelée à interpréter ?
 - o Qui est présent lors des rencontres ?
- Faites-vous d'autres tâches en dehors de l'interprétation (donc en situation de triadologie) dans les écoles ?
 - o Si oui, lesquelles ?

2) L'organisation et le déroulement d'un triadologie

a. La préparation de l'entretien

- Comment êtes-vous contactée par les services d'interprétariat ?
- Est-ce que parfois les établissements font appel à vous directement car vous avez déjà travaillé pour eux, sans passer par le service d'interprétariat/plateforme ?
- Est-ce que l'établissement exige certaines qualifications ?
- Est-ce que vous fournissez à l'établissement des informations concernant votre parcours, le niveau et le type de formation reçue ?
- Les entretiens sont-ils en présence ou à distance ?
- Est-ce que vous recevez à l'avance les détails de l'intervention, de la part de l'établissement ?
 - o Quels types d'informations ?

- Quelles langues/quels dialectes parlent la personne migrante participant à l'entretien (client-e, patient-e, etc.) ? D'où sont-elles originaires ?
- Où et quand a lieu l'entretien ? Combien de temps durera-t-il ?
- Quels sont les thèmes de l'entretien ? Quelles informations peuvent être fournies à l'interprète communautaire avant l'entretien, afin qu'elle/il puisse se préparer de manière optimale ?
- Quelle influence peuvent exercer l'âge, le sexe, la religion, l'origine et le niveau social, lorsque les personnes migrantes et l'interprète communautaire se rencontrent ?

b. L'échange préalable et/ou consécutif avec l'interprète

D'après Interpret, « l'efficacité d'un entretien en triadologie dépend de la qualité de la relation établie entre le/la professionnel-le et l'interprète communautaire ».

- Est-ce que vous avez un bref échange avant et/ou après l'entretien avec les enseignants et/ou avec les familles ?
 - o Qui sollicite cet échange ?
 - o Quels sont les points abordés ?

Pour l'échange préalable :

- Qui sont les **personnes** participant à l'entretien ? Pour qui l'interprète traduit-il/elle (origine, âge, profession ou niveau social, etc.) ?
- Quels sont les **thèmes** et les contenus de l'entretien ? Quels sont les **objectifs** poursuivis ?
- Comment la collaboration doit-elle avoir lieu, comment sont répartis les **rôles** ?
- Quel est le **type de traduction** souhaité ?
- Existe-t-il des **particularités culturelles** dont il s'agit de tenir compte ?

Pour l'échange consécutif :

- Les **points** restés éventuellement **peu clairs** peuvent être réglés ; les questions et les observations relatives au **comportement de la personne migrante** peuvent être formulées et mieux comprises ;
- Le **feedback mutuel** permet d'évaluer le déroulement de l'entretien et la collaboration. Les éventuels **potentiels d'amélioration** sont identifiés et peuvent être pris en compte lors de la prochaine intervention commune ;
- En raison de son rôle-pivot, l'interprète communautaire occupe une position exposée. Les **contenus d'entretien difficiles** (un décès, un passé traumatisant, un voyage de départ difficile, etc.) peuvent toucher fortement les interprètes communautaires, d'autant plus qu'ils/elles ont peut-être vécu des expériences semblables. L'interprète communautaire peut avoir besoin de communiquer ses sentiments et ses pensées après l'entretien et faire ainsi **un debriefing**.

c. Le début de l'entretien

- Que dit l'enseignant pour introduire l'entretien ?
 - Comment les différentes parties sont-elles disposées dans la salle ? Est-ce que l'enseignant clarifie le rôle de chaque partie (notamment de l'interprète) ?
 - le **placement en triangle** des personnes aide à clarifier les interactions ; il facilite le contact visuel direct entre tou-te-s ;
 - la **répartition des rôles** doit être rendue **transparente** afin que tou-te-s les participant-e-s sachent la fonction et la responsabilité assumées par chacun-e ;
 - le/la **professionnel-le et l'interprète communautaire se présentent**. Il faut mentionner que tou-te-s deux sont soumis au **secret professionnel** ;
 - Est-ce que l'accord de la famille est demandé ?
 - **il faut demander l'accord de la personne migrante quant au choix de l'interprète communautaire**. En effet, les conflits d'intérêt potentiels qui seraient dus l'appartenance à un groupe social, religieux, ethnique, sexuel, etc. peuvent nuire au bon déroulement de l'entretien.

d. Pendant l'entretien

- Que fait l'enseignant pour faciliter votre travail de traduction en tant qu'interprète communautaire ? Et la famille ?
 - le/la professionnel-le emploie un **langage simple et facile à comprendre** ; il s'exprime en **phrases courtes** et fait suffisamment de **pauses**. Dans la mesure du possible, les **termes techniques et les abréviations sont à éviter** ;
 - l'activité d'interprétariat communautaire prend du temps, il est donc important que le/la professionnel-le fasse preuve de **patience** ;
- Que faites-vous pour vous assurer du bon déroulement de l'entretien et pour favoriser la participation de la famille ?
 - le/la professionnel-le est responsable du déroulement de l'entretien. Il/elle s'efforce de ne **pas perdre l'objectif de vue** et d'assumer la direction de l'entretien ;
 - les personnes participant au dialogue ne doivent à aucun moment perdre l'orientation et la **transparence** doit être assurée tout au long de l'entretien. Il

faut s'assurer que chacun-e sait à tout moment ce qui est dit, tout au long de l'entretien.

- le/la professionnel-le **s'adresse à la personne migrante** de manière directe et se tourne surtout vers celle-ci (afin de permettre le contact visuel) et non pas vers l'interprète communautaire. L'interprète traduit tout ce qui est dit à la première personne ;
- le/la professionnel-le **s'assure régulièrement que toutes les parties en présence se sont bien comprises** ;
- la personne migrante est **encouragée par le/la professionnel-le à prendre la parole et à poser des questions** ;
- le/la professionnel-le et l'interprète communautaire saisissent l'occasion qu'offrent les pauses pour prêter attention aux **signaux non verbaux** de la personne migrante ;

e. Comment se conclut l'entretien ?

3) Le travail de l'interprète communautaire

a. Le profil des interprètes

D'après la plateforme TRIALOG²⁸ :

Les interprètes communautaires sont des spécialistes de la traduction orale (généralement en interprétariat consécutif) en situation de trialogue.

Ils/elles traduisent en tenant compte du contexte social, ethnique et culturel des personnes participant à l'entretien. Les interprètes communautaires :

- *disposent de connaissances attestées dans la langue d'interprétariat et dans la langue locale ;*
- *disposent de techniques de travail et d'instruments qui leur permettent de garantir une traduction complète, correcte et appropriée. Ils/elles transmettent ce qui est exprimé en discours direct (généralement en utilisant la première personne) ;*
- *disposent de connaissances de base sur les différents domaines d'intervention (formation, santé, social) ;*
- *connaissent les malentendus et les conflits qui risquent de survenir dans ce contexte ;*
- *disposent de connaissances de base dans le domaine de la communication et de l'interaction interculturelles ;*
- *sont conscient-e-s de leur rôle dans le trialogue et travaillent selon les [principes éthiques](#) de leur profession (confidentialité, impartialité, etc.) ;*
- *disposent de stratégies d'autoréflexion et pour prendre du recul et renouveler leurs forces de manière efficace.*

- Pensez-vous que ces critères reflètent bien votre travail en tant qu'interprète ?
 - Quelles sont les *techniques de travail/instruments* mentionnés pour garantir une *traduction complète, correcte et appropriée* ?

²⁸ <https://www.trialog.inter-pret.ch/fr/atelier/professionnalisme/le-professionnalisme-des-interpretres-communautaires-39.html>

- En quoi *la communication et de l'interaction interculturelles* diffèrent-elles de l'interprétation ? Avez-vous reçu des formations spécifiques à ce sujet ?

b. Les difficultés de communication avec les familles

- Est-ce que vous rencontrez des difficultés de type linguistique et/ou culturel lorsque vous interprétez pour des familles allophones ? Lesquelles ?
- Comment résolvez-vous ces difficultés communicatives ?

c. Les types d'interventions

J'entends l'intervention de l'interprète comme le fait qu'il dise quelque chose qui n'a pas été dite ni par les enseignants, ni par la famille : il intervient de son propre gré pour approfondir l'entretien.

- En situation de triadologie, l'interprète est une des parties participant à l'échange. À part l'activité de traduction telle quelle, est-ce qu'il vous est arrivé d'intervenir pendant l'entretien ?
 - Pour quelles raisons ?
 - Linguistiques (ex : vérifier le sens d'un mot, ou mieux comprendre une idée afin de la restituer) ?
 - Connaissances (ex : mieux comprendre un concept lié au domaine d'intervention, comme système scolaire) ?
 - Culturelles (ex : expliquer une différence culturelle) ?
 - Autre ?
 - Est-ce que votre intervention a généralement profité au triadologie ?
- Pouvez-vous décrire une fois où vous êtes intervenue et que cela a profité/pas profité au triadologie ?
- Est-ce que vous rajoutez des informations pendant l'entretien ? Est-ce que vous en omettez ?
 - Est-ce que vous le signalez aux autres parties ?
 - De quelles informations s'agit-il ?
 - Pensez-vous que ces informations ont généralement profité à la communication entre les parties ? Pourquoi ?
- Pouvez-vous décrire une fois où vous avez omis/ajouté des informations, et les conséquences de votre choix sur le triadologie ?
- Est-ce que vous avez aidé à médier des tensions surgies entre les enseignants et les familles ?
 - Quels types de tensions ?
 - Comment avez-vous fait pour médier ?
 - Est-ce que la médiation a généralement marché ?
- Pouvez-vous décrire une fois où vous avez réussi/pas réussi à médier des tensions dans un triadologie ?

d. La perception du rôle d'un interprète

- Pensez-vous que les interprètes contribuent à intégrer les familles allophones ?
- Quel rôle doit avoir un interprète, d'après vous, dans une rencontre parents-professeurs en triadologie ?

- Uniquement interpréter le contenu linguistique de l'échange ?
- Ajouter des informations pour favoriser l'interaction ?
 - Quel type d'informations (ex : linguistiques, culturelles...) ?
- Être un médiateur en cas de tension ?
- Avez-vous d'autres attentes quant au rôle d'un interprète ?
- Quel serait la formation la plus appropriée pour un interprète travaillant dans les écoles ? (ex : langues, traduction, éducation...)

7.5 Formulaire d'information et de consentement pour Mme S

RECHERCHE	
La perception du travail d'interprète dans une école primaire de Suisse romande	
Responsable du projet de recherche :	Donatella Avoni [email] Etudiante de Master en Interprétation de conférence auprès de la Faculté de Traduction et d'interprétation de l'Université de Genève.
Directrice de mémoire :	Lucía Ruiz Rosendo Lucía.Ruiz@unige.ch Professeure associée, directrice du Département d'interprétation de la Faculté de Traduction et d'interprétation de l'Université de Genève.

INFORMATION AUX PARTICIPANTS ET CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Information aux participants

Mon mémoire de maîtrise porte sur l'interprétation dans les écoles.

Je souhaite notamment interviewer un/e interprète et des membres du corps enseignant pour connaître comment ces deux types d'acteurs perçoivent l'interprétation dans les écoles de manière générale et plus particulièrement dans le cadre d'une rencontre parents-professeurs.

L'objectif de ma recherche est en effet de comprendre les caractéristiques de l'interprétation dans le domaine scolaire et le rôle que revêt l'interprète.

Déroulement et durée de la collecte des données :

L'interview se déroulera le 17 mars 2023 entre 14h30 et 16h30.

Pendant l'interview, je vous poserai des questions sur votre parcours et votre expérience en tant qu'interprète dans le domaine scolaire. Je vous inviterai ensuite à décrire le déroulement d'une rencontre parents-professeurs et enfin à donner votre avis sur votre rôle et travail en tant qu'interprète dans cette situation de dialogue.

Si vous y consentez, seul l'audio de l'entrevue sera enregistré à des fins de recherche et me servira à vérifier les notes que je prendrai au cours de l'entrevue. Il sera détruit une fois le travail de mémoire terminé. Après l'entrevue, je vous enverrai un récapitulatif détaillé de vos réponses, pour que vous puissiez les valider ou y apporter d'éventuelles modifications.

Gestion des données :

Si vous consentez à l'enregistrement audio de l'entrevue, sachez qu'il sera stocké sur mon ordinateur personnel (dont l'accès est protégé par un mot de passe) ainsi que sur le serveur de l'Université de Genève. Les informations recueillies pendant l'entrevue seront utilisées pour rédiger mon travail de mémoire. Je veillerai à supprimer les informations risquant de vous identifier dans le texte, de manière à vous rendre anonyme.

Les données anonymisées (c'est-à-dire le récapitulatif détaillé de vos réponses) seront conservées

sans limite de temps. Le présent formulaire d'information et de de consentement sera archivé sur mon ordinateur personnel et sur le serveur de l'Université de Genève pendant 5 ans sous la responsabilité de Madame Lucía Ruiz Rosendo.

Accès aux résultats du projet :

En cas d'intérêt de votre part quant aux résultats de la recherche, vous pouvez me contacter via cette adresse email ([\[email\]](#)) dès le 1^{er} septembre 2023.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au Président de la Commission d'éthique de la FTI, Université de Genève, 40 boulevard du Pont-d'Arve, 1211 Genève 4, alexander.kuenzli@unige.ch.

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour participer à la recherche « **La perception du travail d'interprète dans une école primaire de Suisse romande** », et j'autorise :

- L'utilisation des données à des fins scientifiques, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité ; OUI NON
- Que l'entrevue soit enregistrée sur support audio OUI NON

J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche. J'ai été informé/e du fait que je peux me retirer en tout temps sans fournir de justifications.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom

Signature

Date

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet. Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains et en application de la *Directive relative à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité* de l'Université de Genève. Je m'engage à ce que le participant à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom

Signature

Date

7.6 Statistiques – établissement primaire des Pâquis

7.6.1 Nationalités des élèves inscrits

ETABLISSEMENT PRIMAIRE DES PAQUIS • STATISTIQUES • Etat au 28.02.2023								
Nationalités	412		118		126		656	
	Pâquis-Centre		Zurich		De-Chateaubriand		ETABLISSEMENT	
	Nbre d'él.	%	Nbre d'él.	%	Nbre d'él.	%	Nbre d'él.	%
Afrique du Sud	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Algérie	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Allemagne	2	0.49	5	4.24	3	2.38	10	1.52
Angola	2	0.49	0	0.00	0	0.00	2	0.30
Arménie	0	0.00	0	0.00	3	2.38	3	0.46
Bangladesh	3	0.73	0	0.00	0	0.00	3	0.46
Belgique	0	0.00	0	0.00	1	0.79	1	0.15
Bolivie	12	2.91	0	0.00	0	0.00	12	1.83
Brésil	24	5.83	4	3.39	2	1.59	30	4.57
Cameroun	1	0.24	0	0.00	1	0.79	2	0.30
Canada	0	0.00	0	0.00	1	0.79	1	0.15
Chili	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Chine	1	0.24	1	0.85	0	0.00	2	0.30
Colombie	4	0.97	2	1.69	1	0.79	7	1.07
Congo (Brazzaville)	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Congo (Kinshasa)	2	0.49	1	0.85	1	0.79	4	0.61
El Salvador	2	0.49	0	0.00	0	0.00	2	0.30
Equateur	3	0.73	0	0.00	0	0.00	3	0.46
Egypte	1	0.24	0	0.00	1	0.79	2	0.30
Erythrée	1	0.24	1	0.85	2	1.59	4	0.61
Espagne	28	6.80	4	3.39	5	3.97	37	5.64
Etats-Unis d'Amérique	1	0.24	0	0.00	3	2.38	4	0.61
Ethiopie	2	0.49	0	0.00	0	0.00	2	0.30
France	17	4.13	11	9.32	16	12.70	44	6.71
Georgie	0	0.00	1	0.85	0	0.00	1	0.15
Ghana	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Grèce	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Guinée	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Guinée-Bissau	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Haiti	0	0.00	0	0.00	1	0.79	1	0.15
Honduras	5	1.21	0	0.00	1	0.79	6	0.91
Hongrie	1	0.24	0	0.00	1	0.79	2	0.30
Inde	3	0.73	1	0.85	2	1.59	6	0.91
Irlande	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Italie	13	3.16	4	3.39	5	3.97	22	3.35
Kosovo	15	3.64	1	0.85	5	3.97	21	3.20
Liban	1	0.24	1	0.85	0	0.00	2	0.30
Libye	0	0.00	3	2.54	0	0.00	3	0.46
Macédoine	2	0.49	0	0.00	0	0.00	2	0.30
Maroc	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Mexique	2	0.49	0	0.00	0	0.00	2	0.30
Mongolie	7	1.70	0	0.00	0	0.00	7	1.07
Myanmar	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Nicaragua	2	0.49	1	0.85	0	0.00	3	0.46
Nigeria	4	0.97	1	0.85	3	2.38	8	1.22
Pakistan	1	0.24	0	0.00	1	0.79	2	0.30
Pays-Bas	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Pérou	3	0.73	0	0.00	1	0.79	4	0.61
Philippines	5	1.21	2	1.69	4	3.17	11	1.68
Paraguay	0	0.00	0	0.00	1	0.79	1	0.15
Pologne	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Portugal	49	11.89	8	6.78	11	8.73	68	10.37
République Dominicaine	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Roumanie	7	1.70	2	1.69	3	2.38	12	1.83
Royaume-Uni	0	0.00	1	0.85	1	0.79	2	0.30
Russie	0	0.00	0	0.00	1	0.79	1	0.15
Sénégal	5	1.21	0	0.00	2	1.59	7	1.07
Serbie	0	0.00	0	0.00	1	0.79	1	0.15
Slovaquie	0	0.00	0	0.00	1	0.79	1	0.15
Somalie	5	1.21	0	0.00	0	0.00	5	0.76
Soudan	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Sri Lanka	4	0.97	0	0.00	1	0.79	5	0.76
Suisse	142	34.47	56	47.46	38	30.16	236	35.98
dont Genève	104	25.24	31	26.27	22	17.46	157	23.93
Syrie	5	1.21	1	0.85	1	0.79	7	1.07
Thaïlande	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Togo	2	0.49	0	0.00	0	0.00	2	0.30
Tunisie	0	0.00	1	0.85	0	0.00	1	0.15
Turquie	3	0.73	1	0.85	1	0.79	5	0.76
Ukraine	3	0.73	1	0.85	0	0.00	4	0.61
Venezuela	0	0.00	1	0.85	0	0.00	1	0.15
Vietnam	0	0.00	2	1.69	0	0.00	2	0.30
Yemen	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
	412	100.00	118	100.00	126	100.00	656	100.00
	58		29		35		74	

% élèves étrangers :

65.53

52.54

69.84

64.02

7.6.2 Langues maternelles des élèves inscrits

ETABLISSEMENT PRIMAIRE DES PAQUIS • STATISTIQUES • Etat au 28.02.2023								
Langue maternelle	412		118		126		656	
	Pâquis-Centre		Zurich		De-Chateaubriand		ETABLISSEMENT	
	Nbre d'él.	%	Nbre d'él.	%	Nbre d'él.	%	Nbre d'él.	%
Albanais	30	7.28	1	0.85	10	7.94	41	6.25
Allemand	4	0.97	5	4.24	3	2.38	12	1.83
Amharique	4	0.97	0	0.00	0	0.00	4	0.61
Anglais	20	4.85	9	7.63	11	8.73	40	6.10
Arabe	15	3.64	10	8.47	4	3.17	29	4.42
Arménien	0	0.00	1	0.85	2	1.59	3	0.46
Bangala	2	0.49	0	0.00	0	0.00	2	0.30
Bengali	2	0.49	0	0.00	0	0.00	2	0.30
Bosniaque	0	0.00	0	0.00	2	1.59	2	0.30
Chinois	2	0.49	2	1.69	2	1.59	6	0.91
Créole	0	0.00	1	0.85	0	0.00	1	0.15
Espagnol	64	15.53	11	9.32	7	5.56	82	12.50
Français	125	30.34	48	40.68	50	39.68	223	33.99
Georgien	0	0.00	1	0.85	0	0.00	1	0.15
Hindi	0	0.00	0	0.00	1	0.79	1	0.15
Hongrois	0	0.00	2	1.69	0	0.00	2	0.30
Italien	13	3.16	2	1.69	3	2.38	18	2.74
Japonais	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Kurde	4	0.97	1	0.85	2	1.59	7	1.07
Macédonien	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Mandingue	4	0.97	0	0.00	0	0.00	4	0.61
Mongol	5	1.21	1	0.85	0	0.00	6	0.91
Myanmar	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Néerlandais	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Norvégien	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Ourdou	1	0.24	0	0.00	1	0.79	2	0.30
Pendjabi	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Persan	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Peul	5	1.21	1	0.85	2	1.59	8	1.22
Philippin	2	0.49	0	0.00	0	0.00	2	0.30
Polonais	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Portugais	58	14.08	11	9.32	10	7.94	79	12.04
Roumain	9	2.18	1	0.85	3	2.38	13	1.98
Russe	2	0.49	2	1.69	2	1.59	6	0.91
Serbe	2	0.49	0	0.00	1	0.79	3	0.46
Shilluk	0	0.00	1	0.85	0	0.00	1	0.15
Singhalais	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Slovaque	0	0.00	0	0.00	1	0.79	1	0.15
Somali / Somalien	6	1.46	0	0.00	0	0.00	6	0.91
Sousou	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Suisse-allemand	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Tagalog	2	0.49	2	1.69	4	3.17	8	1.22
Tamoul	4	0.97	2	1.69	1	0.79	7	1.07
Thaï	2	0.49	0	0.00	0	0.00	2	0.30
Tibétain	1	0.24	0	0.00	0	0.00	1	0.15
Tigrigna	0	0.00	1	0.85	2	1.59	3	0.46
Turc	7	1.70	1	0.85	1	0.79	9	1.37
Ukrainien	2	0.49	0	0.00	0	0.00	2	0.30
Vietnamien	1	0.24	1	0.85	0	0.00	2	0.30
Wolof	6	1.46	0	0.00	1	0.79	7	1.07
	412	100.00	118	100.00	126	100.00	656	100.00
	39		24		23		47	

% élèves non francophones :

69.66

59.32

60.32

66.01

7.7 Les indications de la plateforme Trialog

Préparation à l'entretien²⁹

- Quelles langues/quels dialectes parlent la personne migrante participant à l'entretien (client-e, patient-e, etc.) ? D'où sont-elles originaires ?
- Où et quand a lieu l'entretien ? Combien de temps durera-t-il ?
- Quels sont les thèmes de l'entretien ? Quelles informations peuvent être fournies à l'interprète communautaire avant l'entretien, afin qu'elle/il puisse se préparer de manière optimale ?
- Quelle influence peuvent exercer l'âge, le sexe, la religion, l'origine et le niveau social, lorsque les personnes migrantes et l'interprète communautaire se rencontrent ?

Entretien préalable³⁰

- Qui sont les personnes participant à l'entretien ? Pour qui l'interprète traduit-il/elle (origine, âge, profession ou niveau social, etc.) ?
- Quels sont les thèmes et les contenus de l'entretien ? Quels sont les objectifs poursuivis ?
- Comment la collaboration doit-elle avoir lieu, comment sont répartis les rôles ?
- Quel est le type de traduction souhaité ?
- Existe-t-il des particularités culturelles dont il s'agit de tenir compte ?

Début de l'entretien³¹

- le placement en triangle des personnes aide à clarifier les interactions ; il facilite le contact visuel direct entre tou-te-s ;
- la répartition des rôles doit être rendue transparente afin que tou-te-s les participant-e-s sachent la fonction et la responsabilité assumées par chacun-e ;
- le/la professionnel-le et l'interprète communautaire se présentent. Il faut mentionner que tou-te-s deux sont soumis au secret professionnel ;
- il faut demander l'accord de la personne migrante quant au choix de l'interprète communautaire. En effet, les conflits d'intérêt potentiels qui seraient dus l'appartenance à un groupe social, religieux, ethnique, sexuel, etc. peuvent nuire au bon déroulement de l'entretien.

Pendant l'entretien³²

- le/la professionnel-le est responsable du déroulement de l'entretien. Il/elle s'efforce de ne pas perdre l'objectif de vue et de ne garder la direction de l'entretien ;
- le/la professionnel-le s'adresse à la personne migrante de manière directe et se tourne surtout vers celle-ci et non pas vers l'interprète communautaire. L'interprète traduit tout ce qui est dit à la première personne ;
- le/la professionnel-le s'exprime en phrases simples, compréhensibles et courtes. Dans la mesure du possible, les termes techniques et les abréviations sont à éviter ;

²⁹ <https://www.trialog.inter-pret.ch/fr/atelier/la-collaboration-en-trialogue/mandat-emis-via-le-service-dinterpretariat-34.html>

³⁰ <https://www.trialog.inter-pret.ch/fr/atelier/la-collaboration-en-trialogue/entretien-prealable-35.html>

³¹ <https://www.trialog.inter-pret.ch/fr/atelier/la-collaboration-en-trialogue/debut-de-lentretien-36.html>

³² <https://www.trialog.inter-pret.ch/fr/atelier/la-collaboration-en-trialogue/pendant-lentretien-19.html>

- le/la professionnel-le s'assure régulièrement que toutes les parties en présence se sont bien comprises ;
- la personne migrante est encouragée par le/la professionnel-le à prendre la parole et à poser des questions ;
- l'activité d'interprétariat communautaire prend du temps, il est donc important que le/la professionnel-le fasse preuve de patience ;
- le/la professionnel-le et l'interprète communautaire saisissent l'occasion qu'offrent les pauses pour prêter attention aux signaux non verbaux de la personne migrante ;
- les personnes participant au dialogue ne doivent à aucun moment perdre l'orientation et la transparence doit être assurée tout au long de l'entretien.

Entretien conclusif³³

- Les points restés éventuellement peu clairs peuvent être réglés et les questions et les observations relatives au comportement de la personne migrante peuvent être formulées et mieux comprises ;
- le feedback mutuel permet d'évaluer le déroulement de l'entretien et la collaboration. Les éventuels potentiels d'amélioration sont identifiés et peuvent être pris en compte lors de la prochaine intervention commune ;
- en raison de son rôle-pivot, l'interprète communautaire occupe une position exposée. Les contenus d'entretien difficiles (un décès, un passé traumatisant, un voyage de départ difficile, etc.) peuvent toucher fortement les interprètes communautaires, d'autant plus qu'ils/elles ont peut-être vécu des expériences semblables. L'interprète communautaire peut avoir besoin de communiquer ses sentiments et ses pensées après l'entretien et faire ainsi un debriefing.

Le profil des interprètes communautaires³⁴ :

Les interprètes communautaires sont des spécialistes de la traduction orale (généralement en interprétariat consécutif) en situation de dialogue.

Ils/elles traduisent en tenant compte du contexte social, ethnique et culturel des personnes participant à l'entretien. Les interprètes communautaires :

- disposent de connaissances attestées dans la langue d'interprétariat et dans la langue locale ;
- disposent de techniques de travail et d'instruments qui leur permettent de garantir une traduction complète, correcte et appropriée. Ils/elles transmettent ce qui est exprimé en discours direct (généralement en utilisant la première personne) ;
- disposent de connaissances de base sur les différents domaines d'intervention (formation, santé, social) ;
- connaissent les malentendus et les conflits qui risquent de survenir dans ce contexte ;
- disposent de connaissances de base dans le domaine de la communication et de l'interaction interculturelles ;
- sont conscient-e-s de leur rôle dans le dialogue et travaillent selon les principes éthiques de leur profession (confidentialité, impartialité, etc.) ;

³³ <https://www.trialog.inter-pret.ch/fr/atelier/la-collaboration-en-trialogue/entretien-conclusif-37.html>

³⁴ <https://www.trialog.inter-pret.ch/fr/atelier/professionnalisme/le-professionnalisme-des-interpretes-communautaires-39.html>

- disposent de stratégies d'autoréflexion et pour prendre du recul et renouveler leurs forces de manière efficace.

Les interprètes communautaires qui ont acquis le certificat INTERPRET ou le brevet fédéral s'engagent à exercer dans le respect des principes de leur code professionnel³⁵.

³⁵ https://www.trialog.inter-pret.ch/admin/data/files/asset/file_fr/26/berufskodex_2015_f.pdf?lm=1435050659