

# Dans quelle mesure la motivation et la dimension psychoaffective jouent-elles un rôle déterminant dans l'apprentissage de l'interprétation de conférence ?

SARAH BORDES

ISIT

## Introduction

De nombreux experts en psychologie cognitive se sont attachés à démontrer les conséquences que pouvait avoir le manque de motivation sur l'apprentissage, une problématique que nous allons relier, dans cet article, à l'enseignement de l'interprétation de conférence. Moteur de l'activité, la motivation rend les étudiants plus réceptifs et leur permet de réussir leur formation, mais surtout d'y prendre goût. Car c'est la motivation interne, celle qui naît des ambitions et de l'intérêt de l'étudiant, qui est la plus stimulante. Elle a, par conséquent, une importance primordiale dans l'apprentissage. Il est nécessaire cependant de considérer l'incidence de l'émotion sur la motivation car l'émotion influence positivement ou négativement le comportement et la prestation de l'interprète. Emotion et motivation sont en constante interaction. L'émotion s'accompagne de changements physiologiques et peut avoir un rôle perturbateur. Elle affecte les réactions de l'interprète, et ainsi, ses performances.

C'est dans le cadre du programme d'interprétation de conférence de l'ISIT et de son enseignement qu'une recherche sur le rôle de la motivation et du psychoaffectif dans l'apprentissage de cette discipline a vu le jour. Dans le cadre de leur formation, des étudiantes en Master de Communication Interculturelle et Traduction<sup>1</sup>, sous la direction d'un enseignant-chercheur, Sandrine Peraldi, et de Sarah Bordes, directrice de l'Interprétation de Conférence, se sont vu confier la verbalisation des spécificités de l'enseignement de l'interprétation à l'ISIT. La première année de recherche s'était concentrée sur la situation de l'enseignement de l'interprétation de conférence en Europe. Le rapport du projet faisait état de l'hétérogénéité des formations, et dégagait certaines spécificités de l'enseignement à l'ISIT : le panel de langues disponible, la durée de la formation, l'autonomisation et la professionnalisation des étudiants par le corps enseignant. De ce rapport a découlé la publication d'un article rédigé par Sarah Bordes en 2012, qui abordait déjà le rôle significatif de la motivation dans la formation.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Remerciements à Minna Movallali, Catherine Panayotopoulos et Emilie Sureau pour le travail réalisé l'an dernier ; à Alma Labarthe, Sarah Rouas et Marion Waser pour leurs recherches sur la motivation et le psychoaffectif, objets du présent article, ainsi qu'à Laure Bonnefoi, Adélie Pigot et Sarah Sasal qui les ont assistées.

<sup>2</sup> BORDES S. La Pédagogie de l'interprétation à l'ISIT, *Actes du Colloque "The 9th National*

Dans le cadre de la deuxième année de recherche sur ce sujet, nous nous sommes appliquée à démontrer dans quelle mesure la motivation et l'émotion jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage de l'interprétation de conférence. C'est dans cette optique que nous mettrons en relation éléments théoriques et observation de la pratique sur le terrain d'étude qu'est l'ISIT. Nous nous proposons ainsi d'aborder dans un premier temps la motivation, son rôle, ses dimensions, puis nous nous pencherons sur l'importance de la dimension psychoaffective et ses conséquences sur l'apprentissage, qu'il s'agisse du stress ou des émotions qui en découlent, et enfin nous étudierons l'autorégulation comme méthode d'accroissement de la motivation chez les étudiants.

## **La motivation : moteur de l'activité**

La motivation, du latin *movere*, « se déplacer », est par essence la source de tout mouvement, l'élan qui mène à l'activité et le moteur qui l'entretient dans la durée. Elle fournit la persévérance qui permet de mener l'activité à son terme en surmontant les difficultés. La motivation a un rôle primordial dans la formation scolaire et professionnelle, elle en est le méta-objectif puisqu'elle est la clé de la réalisation de tous les objectifs.

La formation de l'interprète est difficile et contraignante, et elle ne s'arrête jamais car l'interprète a toujours de nouvelles connaissances et de nouveaux mécanismes à intégrer. Afin de former des interprètes de qualité, il est donc nécessaire de s'interroger sur le rôle joué par la motivation.

### *Qu'est-ce que la motivation ?*

La motivation a de multiples définitions. Les enseignants définissent intuitivement la motivation « comme ce qui fait que leurs élèves écoutent attentivement et travaillent fort » (Viau, 1997 : 6). Le concept est cependant beaucoup plus complexe et la diversité des définitions y participe. Trois notions clés reviennent fréquemment, illustrées ci-après par des exemples de définitions. Tout d'abord la notion d'élan chez Auger et Bouchelart (1995) : « créer les conditions qui poussent à agir, c'est stimuler, donner du mouvement ». On notera que selon eux, la motivation découle d'un ensemble de « conditions ». Il s'agit donc dans un premier temps de créer un environnement propice à la motivation des étudiants. Des enseignants passionnés par leur métier d'interprète, des effectifs extrêmement réduits permettant un suivi et un accompagnement personnalisé participent à l'ISIT de la mise en place d'un tel environnement. Tout comme une

---

*Conference and International Forum on Interpreting. "Interpreter Education in the Age of Globalization : Exploring Modes of Interpreter Training", Beijing, 1-2 juin 2012, à paraître.*

formation construite par étape et balisée par des objectifs clairement énoncés auxquels les étudiants peuvent se référer.

Vient ensuite Decker et la notion d'énergie (1988 : 15) : « source d'énergie psychique nécessaire à l'action ». La définition de Decker se concentre uniquement sur l'énergie psychique en laissant de côté l'énergie physique, alors qu'un déficit dans ce domaine peut sérieusement entraver la motivation, en particulier dans le cas de l'interprétation de conférence qui demande une bonne hygiène de vie pour faire face au stress et fournir le niveau de concentration nécessaire à l'exercice de ce métier. Enfin, Houssaye introduit la notion de force : « la motivation est habituellement définie comme l'action des forces, conscientes et inconscientes, qui déterminent le comportement » (Houssaye, 1993 : 223).

Ces définitions sont assez différentes mais elles ont un point de convergence : l'idée de moteur de l'action, l'aspect dynamique de la motivation. En revanche, elles laissent peu de place au libre arbitre, à l'exception d'Houssaye qui introduit la notion de conscience dans son interprétation de la motivation.

La notion de libre arbitre est largement reprise par les psychologues cognitivistes qui insistent sur l'engagement du sujet dans le processus motivationnel. Les interprètes ayant à la fois une expérience terrain de l'enseignement et de la recherche sur la didactique de l'interprétation de conférence (les « practichercheurs » ou « practisearchers » pour reprendre la terminologie de Gile D<sup>3</sup>.) sont également nombreux à affirmer (Gile D. 2009, Seleskovitch D., Lederer M. 2002), notamment dans les ouvrages destinés aux étudiants (Gillies, 2004), que devenir interprète nécessite un véritable engagement de la personne, l'adoption d'un mode de vie parfois difficile, et que l'implication du sujet est primordiale pour réussir la formation. Ils préconisent également un travail personnel rigoureux et quotidien (entraînements, exercices de mémorisation, lecture et écoute dans les langues de travail, etc.), qui demande à l'étudiant de s'investir personnellement dans sa formation. Cet investissement découlera des intérêts et curiosités personnels de l'étudiant et de la satisfaction procurée par la réalisation de l'activité, soit ce qu'on appelle la motivation intrinsèque, par opposition à la motivation extrinsèque qui vient des stimulations du milieu dans lequel évolue le sujet, distinctes de l'activité elle-même. Pour conclure sur les définitions de la motivation, nous retiendrons celle, très complète, de Not (1987 : chapitre 4) qui tout en gardant l'idée de dynamique, reflète précisément les deux types de motivation (extrinsèque et intrinsèque) que nous développerons ci-après :

« Le concept de motivation englobe les motifs conscients et les mobiles inconscients, les besoins et les pulsions d'origine biologique, les réactions affectives

---

<sup>3</sup> GILE, D., Opening up in Interpretation Studies. *Translation Studies An Interdiscipline*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1994, p. 149-158.

aux stimulations issues du milieu ou du sujet lui-même. [...] Toute activité a besoin d'une dynamique – qui procède des motivations – et celle-ci se définit par une énergie et une direction ».

### *La motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque*

On distingue deux types de motivation suivant qu'elle est externe ou interne au sujet : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Dans le cas de la motivation extrinsèque, l'action est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une personne tierce...). Le sujet est « motivé par » un élément extérieur à l'apprentissage lui-même. Alors que dans le cas de la motivation intrinsèque, l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe. Le sujet est « motivé pour » l'activité elle-même (Pierre Vianin, 2007).

L'étudiant motivé intrinsèquement montrera plus de concentration, de persévérance face aux obstacles et d'émotion positive que l'étudiant animé par une motivation extrinsèque (Deci et Ryan, 1985). D'un point de vue fonctionnel, la motivation intrinsèque fournit la motivation innée de poursuivre ses intérêts et d'exercer l'effort de recherche de défi nécessaire au développement de ses compétences et de ses capacités. De plus, la motivation intrinsèque s'inscrit davantage dans la durée car alimentée par l'intérêt et la curiosité, alors que la motivation extrinsèque est souvent ponctuelle puisque découlant d'éléments extérieurs. Quand on considère l'exigence de la formation (concentration, rigueur, gestion du stress, acquisition de connaissances tous azimuts...) et les sacrifices inhérents à l'exercice du métier d'interprète (maîtrise limitée de son emploi du temps, déplacements fréquents et prolongés, disponibilité constante...), si le sujet n'y trouve pas de plaisir et un intérêt personnel, il est possible qu'il ne puisse arriver à la fin de sa formation, et encore moins exercer cette activité sur le long terme. Par conséquent, il est important que l'étudiant au début de la formation ne la perçoive pas uniquement comme un moyen d'obtenir quelque chose (un diplôme, un métier, une reconnaissance sociale, une source de revenus), mais qu'il y prenne goût. Cet intérêt lui permettra de rester motivé durant les longues heures de cours et d'entraînement; il lui permettra également de surmonter les phases de découragement observées chez les étudiants en interprétation de conférence à différents stades de la formation (régression apparente lors du passage à la prise de notes en consécutive; impression de faire du sur place à d'autres moments; découverte de la simultanéité et de l'isolement physique de l'interprète des orateurs et de ses auditeurs; sentiment de ne pouvoir atteindre le niveau des interprètes chevronnés entendus lors de visites d'études en organisations internationales...), et qui nécessite, outre une intervention des formateurs pour relativiser la difficulté rencontrée (régression classique qui devrait être surmontée en quelques semaines; communication en amont de la formation afin de faire mieux connaître en quoi

consiste le métier d'interprète de conférence ; différence entre les compétences attendues d'un interprète diplômé débutant et d'un interprète expérimenté...) de puiser dans ses ressources intérieures pour persévérer.

En observant le fonctionnement de la formation à l'ISIT, nous avons pu constater que plusieurs éléments participaient à favoriser la motivation intrinsèque des étudiants, parmi lesquels l'auto-formation. Il s'agit là de l'un des principes clés de la formation dispensée dans l'école, une approche retenue dès la mise en place du programme. Le nombre d'heures de cours est moins conséquent que dans d'autres formations, mais il est entendu que les étudiants utilisent leur temps libre pour s'exercer en petits groupes aux différentes techniques de l'interprétation. Tout comme la pratique d'un instrument de musique, l'apprentissage des techniques de l'interprétation de conférence requiert en effet un entraînement intensif. A chaque heure de cours correspond 3 heures de mise en pratique ou entraînement. Ce système, fondé sur l'autonomie, a l'avantage d'impliquer l'étudiant dans sa formation. C'est à lui d'entreprendre les actions qui lui permettront de progresser en s'appuyant sur l'enseignement dispensé en face à face. Ces considérations montrent que la formation d'interprètes est une formation professionnelle où l'on attend de l'étudiant une grande maturité et une implication personnelle.

L'étudiant motivé intrinsèquement n'est plus l'étudiant recevant passivement un enseignement, il participe activement à sa formation. C'est pourquoi l'enseignement de l'interprétation de conférence a tout à gagner à favoriser la stimulation de la motivation intrinsèque chez ses étudiants, d'autant plus que la dimension psychoaffective, soit le stress et les émotions qu'il engendre, influence leurs performances. La motivation intrinsèque permet alors à l'étudiant de mieux gérer les situations d'émotion négative.

## **La dimension psychoaffective**

La dimension psychoaffective comprend tous les états affectifs susceptibles d'intervenir dans l'apprentissage d'une discipline. Malgré les différents travaux réalisés à ce jour sur les états affectifs, il n'existe pas de définition unanimement reconnue de ce concept. Le terme générique d'états affectifs englobe, dans le langage courant, l'ensemble des réponses affectives ressenties par un individu et regroupe indifféremment des notions telles que les sentiments, les émotions, les humeurs, les motivations (Batra et Ray, 1986), les pulsions, les évaluations. Ces réactions circonstancielles aux modifications de l'environnement des individus sont susceptibles de déterminer leur comportement (Plutchik, 1980 ; Guichard et Vanheems, 2004). L'interprète, dans l'exercice de sa profession, évolue dans des environnements très différents, variant en fonction des conférences auxquelles il participe. Son comportement dépend ainsi directement des réactions à ces modifications de son environnement.

## *Qu'est-ce que l'émotion ?*

Les états affectifs entraînent des sensations de plaisir/déplaisir, ou lié au registre agréable/désagréable. L'émotion est un état affectif qui éveille des sensations appétitives ou aversives, qui a un commencement précis, lié à un objet précis, et qui possède une durée relativement brève. (Vallerand et Thrill, 1993). Les émotions ont un caractère multidimensionnel : ce sont des phénomènes subjectifs, biologiques, finalisés et sociaux (Izard, 1993). Elles s'accompagnent d'une activation physiologique qui se démarque de l'état du sujet quand il n'est pas sous l'emprise d'une émotion. Cette activation devient un stimulus qui a une pertinence psychologique (Mandler, 1984). Elle va même jusqu'à influencer les activités du système cognitif. C'est cette action sur les processus mentaux pouvant réorienter le comportement vers d'autres objets de l'environnement qui concerne l'interprète. Les conditions de travail, par exemple, peuvent troubler la concentration de l'interprète : la qualité des équipements et de l'air, l'intensité de la lumière ou encore la relation avec le collègue de cabine sont des facteurs pouvant influencer sa prestation. Compte tenu de son incidence sur l'activité mentale, l'émotion joue un rôle perturbateur : elle affecte considérablement les performances de l'interprète, qui voit ses propres processus cognitifs bouleversés.

## *Emotion, stress et motivation*

Selon Hans Selye (1950), le stress, ou syndrome général d'adaptation, désigne l'ensemble des réactions physiologiques et psychologiques face à l'agression d'agents extérieurs, c'est-à-dire un changement de situation. Ce sont des mécanismes d'adaptation au changement. Il existe deux sortes de stress : le stress positif ou normal, qui entraîne des émotions positives et ainsi stimule et permet d'accroître les performances physiques et intellectuelles de l'individu, et le stress négatif, qui entraîne des émotions négatives et est destructeur pour l'organisme. Le stress positif peut permettre une mobilisation des forces physiques et mentales. Par exemple, l'élévation du rythme cardiaque et respiratoire permet de mieux oxygéner les muscles. En revanche, le stress négatif peut aussi faire perdre ses moyens à l'individu et nuire à l'action. Le stress est donc une composante notable du processus émotionnel puisqu'il entraîne des émotions, positives ou négatives.

Dans l'exercice de sa profession, l'interprète de conférence y est quotidiennement confronté. En effet, les situations professionnelles dans lesquelles il se trouve poussent son organisme à déclencher rapidement les mécanismes d'adaptation au changement selon le contexte, la situation sociale, le thème de la conférence, la relation avec le collègue de cabine, l'accent de l'orateur, etc. L'étudiant en interprétation doit apprendre à gérer son stress et maîtriser ses émotions, puisque chacune des situations à laquelle il est confronté peut entraîner des émotions négatives telles l'anxiété, et par conséquent, la perte de ses moyens. Une situation impensable et devant à tout prix être évitée quelle que soit la conférence, et notamment lors d'un direct à la télévision. Comment le message

peut-il être correctement transmis si l'interprète bafouille ou reste tétanisé ou encore s'il n'entend pas ?

Nous avons eu le cas d'une étudiante dont le stress à l'entrée en cabine se manifestait régulièrement par la sensation que l'une ou l'autre de ses oreilles était obstruée par une goutte d'eau, comme au sortir de la piscine ou d'un bain de mer. Cela avait pour effet de créer une résonance interne quand elle interprétait, le son de sa propre voix était amplifié au détriment de celle de l'orateur. Après avoir procédé à un bilan auditif qui a confirmé qu'elle entendait bien et qu'il s'agissait là d'un phénomène psychosomatique, elle l'a apprivoisé, a appris à travailler avec, en mettant son casque sur ses 2 oreilles. Peu à peu, le phénomène s'est estompé. D'autres étudiants ont fait part d'acouphènes (sifflements), apparus pendant leurs études d'interprétation qui ont également disparu progressivement avec l'expérience et une bonne gestion du stress. Enfin, je citerai le cas d'une étudiante dont les mains se sont couvertes de verrues à l'approche des examens, véritable handicap pour la prise de notes en consécutive.

Le stress détermine la réaction de l'interprète face à une situation ou au cours d'un événement. La réceptivité au stress varie selon les sujets, leur environnement familial, leur passé, leurs gènes et leur terrain biologique, même si les réactions physiologiques sont relativement similaires entre les individus. Le stress négatif peut affecter la motivation de l'étudiant en interprétation de conférence dans la mesure où celui-ci peut facilement perdre ses moyens et ainsi, remettre en question son niveau et ses capacités. Afin d'aider les étudiants à affronter ces situations dans de meilleures conditions, l'ISIT a confié à Daniel Gile la tenue d'un séminaire ayant pour objet de donner aux étudiants de 1<sup>ère</sup> année de Master des clés cognitives sur les mécanismes à l'œuvre en interprétation. Une fois explicités, certains phénomènes (« je ne connais même plus ma langue maternelle », « j'avais tout compris et pourtant ma restitution était incomplète » « j'ai raté un passage à priori hyper simple »..) pourront ainsi être plus aisément apprivoisés, sans entraîner de remise en cause, elle-même perturbatrice. Il est fréquent d'entendre des élèves en difficulté exprimer leur frustration face à des prestations qui se détériorent systématiquement en cours, lorsqu'ils interprètent devant l'enseignant, alors qu'ils disent leurs prestations bien meilleures en entraînements, en présence de leurs seuls camarades. Il y a là un cercle vicieux à rompre, pour que l'étudiant puisse redonner le meilleur de lui-même face à quelqu'un qui l'a déjà entendu en situation d'échec et en qui il projette une attente de la répétition de cet échec. Cette étape franchie avec l'aide de l'enseignant qui veillera à restaurer la confiance, ce sera ensuite à l'étudiant de trouver les ressources, d'une part pour consolider ses connaissances et compétences afin de les rendre plus résistantes à la pression exercée par le stress et d'autre part pour lutter contre l'assaut du stress négatif. Pourtant, le stress positif peut permettre à l'interprète de mobiliser ses aptitudes intellectuelles de manière plus efficace, et ainsi, de parfaire sa prestation.

L'émotion joue donc un rôle significatif dans les processus cognitifs de l'interprète. Elle influence son comportement par les réactions psychologiques et physiologiques qu'elle déclenche, et représente un élément perturbateur dans la pratique de son activité, puisqu'elle agit directement sur sa performance. L'une des composantes essentielles de l'émotion est celle relative à la finalité. C'est cette composante qui donne à l'émotion ses caractéristiques motivationnelles, et qui amène à prendre les mesures nécessaires afin de s'adapter aux circonstances qui provoquent les émotions auxquelles nous devons faire face (Reeve, 2012 : 346).

#### *Le lien entre l'émotion et la motivation*

Les émotions mobilisent les ressources subjectives, physiologiques, hormonales et musculaires (elles dynamisent le comportement) pour atteindre une finalité particulière (elles orientent le comportement). De nombreux chercheurs, dont Tomkins (1962, 1963, 1984) et Izard (1991) accordent un rôle central à l'émotion dans la motivation. Selon Tomkins, les émotions représentent un mécanisme motivationnel primaire inné, inscrit dans la structure biologique de l'humain. Par un mécanisme d'amplification, les émotions positives et négatives deviennent source de motivation. Cet effet des émotions découle de leurs propriétés hédoniques et perturbatrices. Un individu ne ressentant ni émotion positive ni émotion négative ne peut être motivé puisqu'aucun facteur, ni externe, ni interne, ne pourra le pousser à agir.

Les théories biologiques et cognitives admettent l'existence d'une dizaine d'émotions, comme la peur, la tristesse, la colère, la joie, etc. Les théories cognitives soulignent une distinction entre une quantité limitée d'émotions appelées "émotions de base" et un grand nombre d'"émotions secondaires", qui découlent des premières. Les émotions de base peuvent ainsi se décliner en une multitude d'états à un degré différent. L'intérêt est l'émotion la plus répandue dans notre fonctionnement quotidien (Izard, 1991). Les événements de la vie qui attirent notre attention sont ceux qui impliquent nos besoins et notre bien-être (Deci, 1992b). L'intérêt crée le désir d'explorer, d'enquêter, de rechercher, de manipuler et d'extraire l'information à partir des objets qui nous entourent. C'est notre intérêt qui influence également notre désir d'apprendre et de développer nos compétences et aptitudes (Renninger, Hidi et Krapp, 1992). L'intérêt de l'étudiant en interprétation de conférence pour sa discipline est donc déterminant pour le niveau d'attention qu'il accordera à sa formation. L'intérêt améliore donc l'apprentissage (Alexander, Kullikowich et Jetton, 1994). L'implication et la satisfaction de nos motivations permettent de faire le lien entre la joie et l'intérêt : lorsqu'un événement bénéfique à nos besoins et à notre bien-être est prévu, nous sentons un intérêt, et lorsqu'il se concrétise dans la satisfaction d'une motivation, nous ressentons de la joie. (Reeve, 2012) L'intérêt prolonge notre engagement dans la tâche de manière à nous mettre dans une position permettant de connaître la satisfaction de nos motivations. La joie favorise la persistance dans l'action en cours

et la volonté de revenir à la tâche apte à satisfaire la motivation. L'intérêt et la joie régulent la personne pleinement et volontairement impliquée dans une activité (Reeve, 1989, 2012). Ainsi, les émotions annoncent la plupart du temps un phénomène motivationnel. Elles activent nos tendances à agir d'une façon plutôt qu'une autre selon l'environnement dans lequel nous évoluons (Oatley, 1992).

L'émotion joue donc un rôle essentiel dans la motivation de l'interprète, puisqu'elle affecte ses réactions et par extension, ses performances. Outre des exercices de respiration et de relaxation, la pratique du chant et du yoga ou une pratique sportive régulière et non compétitive de disciplines de fond (natation, marche à pied...) recommandés par certains enseignants et interprètes en activité, l'étudiant en interprétation doit travailler afin d'améliorer ses connaissances et ses compétences, et ainsi, augmenter sa résistance au stress négatif, qui se déclenche lorsque le niveau de la prestation demandée dépasse celui de ses compétences. Il doit donc participer activement à sa formation pour adapter son entraînement à ses besoins et combler ses lacunes. C'est là qu'intervient l'autorégulation, une méthode d'apprentissage qui cherche à responsabiliser les étudiants.

## **L'autorégulation**

L'autorégulation implique la participation de l'étudiant au processus d'apprentissage. Il ne s'agit pas là d'une chose aisée ou accessible à tous. Elle demande à l'étudiant de savoir faire preuve de solides capacités à se mettre au travail, à persévérer et à adapter son fonctionnement aux exigences de la formation. Cette méthode de travail est encouragée par le corps enseignant des écoles d'interprétation de conférence, dont l'ISIT, dans la mesure où il s'agit d'une formation professionnelle où les étudiants participent activement à la qualité de leur formation.

Cette composante d'autoformation est encadrée et articulée avec les heures de face à face. Une réunion d'information à l'intention de l'ensemble des étudiants permet de présenter l'objectif des entraînements et de donner des indications sur la manière de procéder : nombre et profil (combinaisons linguistiques) des participants dans les groupes, nature des discours sur lesquels s'entraîner, type de feedback à donner aux autres étudiants, lien avec les cours de la semaine précédente et les sujets qui seront abordés la semaine suivante, articulation entre les réunions en groupe et le travail de fond personnel.

Les entraînements, tout comme le suivi de l'actualité et la préparation de discours présentés et interprétés en classe exigent de la part des étudiants autonomie et rigueur. Tous ces exercices développent l'esprit critique, la capacité à planifier et évaluer son apprentissage, et la réflexion. L'autorégulation a donc une dimension cognitive qu'il convient d'étudier.

*Le lien entre connaissances et motivation*

Il convient tout d'abord de définir ce que l'on entend par autorégulation ou « apprentissage autorégulé », comme formulé par Laurent Cosnefroy dans son ouvrage du même nom (2011).

Nous l'avons vu auparavant, s'investir dans une formation en interprétation de conférence demande une grande motivation, qui peut être intrinsèque ou extrinsèque et qui dépend des émotions de l'individu.

L'autorégulation est un processus qui, pour être efficace, doit se maintenir tout au long de la formation. Le contrôle sur ce processus, attendu par le corps enseignant, doit donc être durable, impliquant ainsi la notion d'effort. Effort et autonomie sont les maître-mots de cette technique d'apprentissage. Les élèves en interprétation de conférence sont le plus souvent soumis à des tests d'entrée portant non seulement sur leurs compétences linguistiques mais aussi sur leur culture générale, ils disposent tous d'un bagage intellectuel certain. Par conséquent, il semblerait que l'une des clés de la réussite dans ce cas soit la coordination de la motivation et des aptitudes cognitives.

Au-delà de ces considérations, pourquoi encourager l'adoption de l'autorégulation par les étudiants en interprétation de conférence ? Pour acquérir des automatismes. Les processus cognitifs peuvent être divisés en deux catégories : les processus cognitifs automatiques, qui ne requièrent pas l'attention du sujet, et ceux, contrôlés, qui demandent un contrôle conscient du sujet. Les automatismes sont précisément des mécanismes de mobilisation des connaissances précieux pour le métier d'interprète. En effet, pouvoir compter sur des mécanismes cognitifs ne requérant pas leur attention est déterminant pour la qualité de leur prestation (Gile, 2009). Ils peuvent ainsi se concentrer sur des aspects plus techniques de l'exercice ou sur des informations nouvelles et éventuellement inattendues. L'entraînement régulier et assidu est donc nécessaire. Ce lien entre motivation et compétences cognitives est mis en valeur à l'ISIT. Les exercices d'interprétation ne se font jamais dans le vide. Ils sont contextualisés. Avant de commencer à interpréter, l'étudiant doit se poser la question de savoir qui parle (identité, fonction, nationalité...) à qui (nature de l'auditoire : profane, expert...) et à quelle occasion.

Les connaissances qui ont été abordées de manière systématique lors des études universitaires préalables, puis pendant les cours visant à renforcer la culture économique et juridique des interprètes pendant leur cursus, sont à présent rafraîchies et étendues à l'occasion de la lecture de la presse ou lors de la préparation des thématiques sur lesquelles porteront les discours interprétés en cours. L'étudiant, puis l'interprète est confronté à des informations/références communiquées par des experts. A lui de remonter le fil pour aller chercher les connaissances sous-jacentes, parfois de base, qui lui permettront de transmettre le message.

Dans le cadre de la formation des interprètes à l'ISIT, la progression dans la

nature des discours à interpréter (narratifs, descriptifs et explicatifs, puis argumentatifs et enfin théoriques et abstraits) facilite la consolidation et la structuration des connaissances des étudiants. Les cours sont préparés comme s'il s'agissait de conférences (mise en situation professionnelle) : les sujets doivent être étudiés en amont tant au niveau du fond que de la terminologie, l'actualité suivie de près et les connaissances acquises, mobilisées au moment d'interpréter. Il s'agit bien d'une application de l'autorégulation, visant, comme nous venons de le voir, l'automatisation de certains mécanismes de travail. Mais il semblerait que ce ne soit pas l'unique avantage que présente l'autorégulation.

#### *Motivation et autorégulation : une corrélation efficace*

« S'autoréguler est un processus coûteux en temps et en effort, dans lequel on ne peut s'engager que si l'activité est investie d'une valeur suffisante et que l'on se perçoit suffisamment compétent pour la mener à son terme ».

Cette affirmation de Cosnefroy (2011 : 19) souligne l'importance du psychoaffectif dans l'autorégulation, et plus particulièrement de l'émotion positive qu'est l'intérêt, à travers la façon dont on se perçoit, mais aussi dont on perçoit son activité. La motivation est donc la condition *sine qua non* de la mise en œuvre de l'autorégulation chez un étudiant. Cette motivation découle de la perception qu'a le sujet de ce qu'il apprend. Il s'agit de ce que Cosnefroy appelle des « croyances motivationnelles concernant la valeur de la tâche ». Ainsi, déterminer des buts d'apprentissages particuliers, progresser ou simplement acquérir des connaissances permet à l'élève de fournir davantage d'efforts, et de recourir à certaines stratégies d'apprentissage. Dans le cas de la formation en interprétation de conférence, il est aisé de se fixer des buts et d'en mesurer les résultats. Comme nous avons pu l'observer pendant les cours que nous organisons, chaque intervention orale d'un étudiant est ponctuée d'un retour des autres étudiants mais aussi de l'enseignant, qui permet d'orienter le travail personnel en conséquence. Toutefois, le lien entre motivation et autorégulation est loin de se limiter à un lien de cause à effet classique. Il est en fait possible de s'interroger sur l'effet que peut avoir l'autorégulation sur la motivation, une corrélation qui mérite toute notre attention.

La corrélation entre autorégulation et motivation se fait sentir après le début de l'activité d'autorégulation. Si la motivation est le prérequis principal à l'autorégulation, cette dernière peut également produire de la motivation. Nous sommes donc face à une relation beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît. A ce sujet, Schunk et Zimmerman (2008) ont identifié deux types de production de motivation différents selon les cas.

Le plus souvent, l'amélioration de l'état motivationnel n'est pas le but premier de celui qui pratique l'autorégulation. Il s'agit plutôt d'un bénéfice secondaire pour l'étudiant, lorsque son autorégulation se trouve être efficace. Il peut alors constater que les efforts déployés portent leurs fruits, ce qui l'encourage à poursuivre sur cette voie. Cela vaut aussi en interprétation de conférence, où le

but premier de l'autorégulation est l'amélioration des méthodes de travail de l'étudiant, de ses compétences et de ses prestations. Toutefois, il existe une autre façon d'envisager l'autorégulation, dans laquelle la motivation est la finalité avérée recherchée par l'étudiant qui pratique l'autorégulation. Dans ce cas, les états motivationnels sont encouragés, ce qui a également un effet positif sur les croyances motivationnelles et provoque la diminution des états motivationnels négatifs.

Ces considérations démontrent que l'autorégulation et la motivation sont étroitement corrélées. Tous deux peuvent être à la fois cause et conséquence l'une de l'autre.

### *Le travail en groupe, une forme d'autorégulation ?*

Comme dit précédemment, l'une des spécificités de l'ISIT est qu'il est entendu que les étudiants doivent s'organiser en petits groupes d'entraînement afin de capitaliser les connaissances et surtout, mettre en pratique les compétences développées en cours. Ce sont ces heures de pratique qui feront de l'étudiant, un interprète, c'est-à-dire non pas quelqu'un qui aurait une approche purement théorique de la démarche, des processus en jeu et des techniques utilisées, mais un praticien opérationnel. Grâce à ce travail en groupe où orateur, interprète et auditeur/client sont représentés, l'étudiant, à l'issue de sa formation, ne sait pas seulement comment il faut faire, il sait faire. Un lien peut être établi entre l'autoformation entre étudiants et ce que Cosnefroy (2011 : 121) appelle « l'autorégulation groupale ». En effet, l'étudiant ne se trouve pas dans les mêmes conditions que dans le cas de l'autorégulation dite « classique » : chaque étudiant participe à l'autorégulation du groupe. Le contrôle exercé d'ordinaire par le seul étudiant sur son propre travail est cette fois réparti entre tous les membres du groupe.

Deux questions se posent: les étudiants qui participent à ce travail en groupe sauront-ils, une fois seuls, effectuer leur propre autorégulation ? Par ailleurs, la production de motivation qui découle normalement de l'autorégulation bien pratiquée ne se trouvera-t-elle pas entravée par une source de stress d'origine psychoaffective ? En effet, dans un tel contexte, l'étudiant peut être amené à se comparer aux autres, ce qui peut l'empêcher de se concentrer entièrement sur sa tâche. Il y a, on le voit, une dimension psychosociale et psychoaffective certaine à associer à l'autorégulation groupale, que l'on ne trouvait pas dans l'autorégulation classique. Cosnefroy a déterminé que pour être efficace dans ce genre de pratique, mieux valait savoir faire preuve d'initiative et d'une grande capacité d'adaptation, des qualités que possède la plus grande partie des étudiants en interprétation de conférence. En outre, la formation à l'ISIT, si elle est exigeante et sélective, est conçue de bout en bout de manière à ce que les étudiants ne soient jamais en concurrence les uns avec les autres. Les étudiants sont sélectionnés, puis évalués sur la base de leur valeur intrinsèque : aucun concours, aucun quota, aucun numerus

clausus. C'est ensemble, grâce à leur complémentarité linguistique et de parcours et au soutien qu'ils s'apportent les uns les autres qu'ils réussissent. Nous l'avons constaté plus haut, certains étudiants disent faire des prestations de meilleure qualité en entraînement qu'en cours, signes qu'ils sont en confiance quand ils s'entraînent entre eux. Leur demande de salles et de créneaux d'entraînement est également un signe de l'intérêt qu'ils portent à cette autoformation, même si la dimension psychoaffective reste un facteur propre à chaque étudiant.

## Conclusion

L'interprétation de conférence est une discipline particulièrement exigeante, soumise à différentes sources de perturbations, et qui requiert de ce fait une grande motivation. Bien que la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque aient toutes deux leur place dans le processus motivationnel, les enseignants ont tout intérêt à créer les conditions nécessaires à l'émergence de la motivation intrinsèque car c'est elle qui portera l'étudiant au terme de sa formation et lui permettra de prendre plaisir à l'exercice de son métier. La motivation n'est toutefois pas le seul facteur à prendre en compte dans le succès d'un tel apprentissage. En effet, il ne faut pas sous-estimer le rôle que joue la dimension psychoaffective, c'est-à-dire le stress et les émotions qu'il déclenche, dans les performances des étudiants et la façon dont ils perçoivent leur formation. Les émotions affectent la motivation dans la mesure où elles influent sur les réactions aux modifications de l'environnement. Le stress, quant à lui, affecte positivement ou négativement les performances de l'interprète : le stress positif lui permet de mobiliser ses connaissances et ainsi améliorer ses performances, tandis que le stress négatif peut le perturber et amoindrir la qualité de ses performances. Il est néanmoins possible d'influer sur la motivation par l'adoption de l'autorégulation, qui peut conditionner les efforts des étudiants, et les inscrire dans la durée. Des automatismes tant pour ce qui est de la préparation des cours ou des conférences que des prestations, peuvent alors être acquis et réduisent l'incidence du stress négatif.

Ces considérations permettent de mieux comprendre la sélection faite à l'entrée de certains établissements enseignant l'interprétation de conférence, une sélection qui ne prend pas seulement en compte les compétences linguistiques et de communication des étudiants, mais tente de cerner leur niveau de motivation ainsi que leurs réactions en situation de stress. Evaluer les facteurs motivationnels et psychoaffectifs qui peuvent entraver la progression des étudiants et, in fine, les empêcher d'exercer de manière satisfaisante le métier d'interprète, est essentiel.

Nous terminerons cet article en évoquant une nouvelle dimension de l'enseignement de l'interprétation de conférence qui se développe aujourd'hui : la formation à distance, dont les conditions diffèrent de l'enseignement classique dispensé dans les écoles européennes. Les étudiants de l'ISIT poursuivent l'été leurs séances d'entraînement avec leurs pairs sur Skype. Certaines universités ont intégré

quant à elles la formation à distance dans leurs cursus. C'est ainsi qu'à l'Université Glendon à Toronto, au Canada les cours de la première année de formation sont exclusivement dispensés en ligne. Ceci présente des avantages : possibilité de recruter des étudiants et des enseignants dans le monde entier ou préparation à la visioconférence. Il serait cependant intéressant d'étudier comment ces conditions particulières affectent la motivation des étudiants et leur apprentissage de la gestion du stress, différents selon qu'on se trouve face à un écran ou en face à face réel.

## Références bibliographiques

BATRA, R., Ray, M.L., *Affective responses mediating acceptance of advertising*, Journal of Consumer Research, Sept 1986.

BERTONE, L., *En torno de Babel*, Editions Hachette, 1989.

BONNEFOI, L., PIGOT, A., SASAL, S., *Pédagogie de l'interprétation de conférence*, Projet de Recherche Appliquée, Filière 4CIT, Année 2012-2013

BYRAM, M., FLEMING, M., *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Editions Cambridge, 1998.

COSNEFROY, L., *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2011.

DECI, E.L., RYAN, R.M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New-York, Plenum, 1985.

EDWARDS, A., *The practice of court interpreting*, Editions Benjamins Translation Library, 1995.

GILE, D., *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Editions Benjamins Translation Library, 2009.

GILE, D., Opening up in Interpretation Studies. *Translation Studies An Interdiscipline*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1994, p. 149-158.

GILLIES, A., *Conference Interpreting, a new student's companion*, Editions Tertium, 2004.

GILLIES, A., Motivation dans l'enseignement de l'interprétation de conférence. In Actes du Colloque "*Didactiques et traduction*", Paris, CRATIL, novembre 2006. *Transversalités*, 2007, n° 102, p. 125-130.

GRAN, L., TAYLOR, C., *Aspects of applied and experimental research on conference interpretation*, Editions Campanotto, 1989.

GRAN, L., DODDS, J. M., *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*, Editions Campanotto, 1989.

IZARD, C.E., *The psychology of emotions*, New-York, Springer, 1991.

IZARD, C.E., *Four systems for emotions activation. Cognitive and non cognitive processes*, Psychological Review 100, 1993.

MANDLER, G., *Mind and Body: psychology of emotions and stress*, W W Norton & Co Inc, 1984.

OATLEY, K., *Best laid schemes: psychology of emotions*, Cambridge University Press, 1992.

PARKINSON, B., COLMAN, A.M., *Emotion and Motivation*, Londres et New York, Longman, 1995.

PLUTCHIK, R., *Emotion: Theory, research and experience: Vol. 1- Theories of Emotions*, Academic Press Inc, 1980.

PÖCHHACKER, F., *Introducing interpreting studies*, Editions Routledge, 2002.

REEVE, J., *Psychologie de la motivation et des émotions*, Bruxelles, De Boeck, 2012.

RENNINGER, A., HIDI, S., KRAPP, A., *The role of interest in learning and development*, Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1992.

SELESKOVITCH, D., LEDERER, M., *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Editions Didier Erudition, 2002.

SELYE, H., *Stress and the General Adaptation Syndrome*, British Medical Journal, 17 juin 1950.

VALLERAND, R.J., THILL E.E., *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Éditions Études Vivantes, 1993.

VIANIN, P., *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?*, Bruxelles, De

Boeck, 2007.

VIAU, R., *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 1997.