UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Master 2020

Open Access

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

Le journal réflexif comme outil pédagogique pour l'apprentissage de l'interprétation consécutive : Création d'un module d'auto-apprentissage

Muhle, Alexandra

How to cite

MUHLE, Alexandra. Le journal réflexif comme outil pédagogique pour l'apprentissage de l'interprétation consécutive : Création d'un module d'auto-apprentissage. Master, 2020.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:147454

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE TRADUCTION ET D'INTERPRÉTATION

Le journal réflexif comme outil pédagogique pour l'apprentissage de l'interprétation consécutive

Création d'un module d'auto-apprentissage

Alexandra Mühle

Mémoire présenté à la Faculté de Traduction et d'Interprétation

Pour l'obtention de la Maîtrise en Interprétation de Conférence

Directrice de mémoire : Manuela Motta

Juré : Kilian Seeber

Août 2019

Coordonnées de l'étudiante :

Alexandra Mühle

Faculté de Traduction et d'Interprétation

Université de Genève

40, boulevard du Pont-d'Arve

1211 Genève, Suisse

Abstract

L'acquisition des compétences nécessaires à la maîtrise de l'interprétation consécutive peut se faire de différentes manières : par la simple répétition d'exercices, sans que l'apprentissage ne soit structuré, sans que l'étudiant ne se demande quels exercices sont les plus efficaces pour son apprentissage, et sans qu'il n'effectue de suivi spécifique de son évolution. Ou au contraire, cette acquisition peut se faire en appliquant les préceptes de la pratique délibérée. L'étudiant se fixe alors des objectifs précis en lien avec le niveau attendu de lui, choisit des exercices *ad hoc* et effectue un suivi de son apprentissage, afin le rendre plus efficace. Cette approche peut être soutenue par un outil pratique : le journal réflexif, qui permet à l'étudiant de verbaliser et de coucher sur papier les différents éléments intervenant dans sa pratique. L'objectif de ce mémoire est de fournir un module d'initiation à la pratique délibérée appliquée à l'apprentissage de la consécutive, qui soit utilisable de façon indépendante par les étudiants. Pour ce faire, les meilleures pratiques issues de la revue de littérature ont été retenues et vulgarisées au travers du module d'auto-apprentissage, qui propose aux utilisateurs un parcours réflexif en vue de l'utilisation d'un journal dans le cadre de leur apprentissage de l'interprétation consécutive. Une réflexion plus large a également été menée concernant les questions à évaluer si l'on souhaite introduire le journal réflexif dans le cadre d'un cursus d'interprétation : formation des étudiants à la pratique délibérée, suivi de ceux-ci, évaluation du journal, etc.

Table des matières

Abstract 3

Remerciements 8

1. Introduction 10

1.1 Objectif de la recherche 10

1.2 Question de recherche 10

1.3 Méthodologie 10

2. Revue de littérature 11

2.1 Apprentissage 11

2.1.1 Comment apprend-on ? 11

2.1.2 Métacognition 11

2.1.3 Autorégulation 12

2.1.4 Feedback 14

2.1.5 Feedback par les pairs 16

2.1.6 Auto-évaluation 17

2.1.7 Scaffolding 18

2.2 Pratique délibérée 18

2.2.1 Les phases 19

2.2.2 Avantages de la pratique délibérée 21

2.2.3 Défis de la pratique délibérée 24

2.3 Apprendre la consécutive 26

2.3.1 Curriculum 26

2.4 Journal réflexif 28

2.4.1 Composants fondamentaux 28

2.4.2 Domaines où le journal est utilisé 29

2.4.3 Avantages du journal réflexif 29

2.4.4 Défis posés par le journal réflexif 32

2.4.5 Les questions à se poser avant d'introduire le journal réflexif dans un cursus 34
2.4.6 Tableaux synoptiques : bonnes pratiques et questions à se poser 36
2.5 Journal réflexif et pratique délibérée en interprétation 37
2.5.1 Cursus 37
2.5.2 Pratique autonome 40
2.5.3 Réécoute 41
2.5.4 Auto-évaluation 41
2.5.5 Prise de décision, mémoire et « multitasking » 42
2.5.6 Adaptabilité, flexibilité et prise de décision 42
2.5.7 Passage du statut d'interprète novice à celui d'interprète expert 42
2.5.8 Journal 43
2.5.9 Evaluation du journal 44
3 Contexte 45
3.1 Contexte FTI 45
3.2 Qu'en est-il de l'utilisation réelle du journal ? 46
4 Le journal 48
4.1 Fond et forme 48
4.2 Modalités 50
4.3 Journal : points à améliorer 50
5 Le Module 51
5.1 Contenu du Module 51
5.1.1 Les journaux 52
5.1.2 Les discours 52
5.2 Test Utilisateur 54
5.2.1 Panel 54
5.2.2 Pré-test 54
5.2.3 Session test intermédiaire 55
5.2.4 Session test en conditions réelles 55

5.2.5 Questionnaire d'utilisation 56
5.2.6 Limites du test utilisateur 68
5.2.7 Quelques remarques d'utilisateurs en « off » 69
5.3 Module : points à améliorer 69
6 Pistes de réflexion pour une utilisation du Journal Réflexif dans le cursus de Ma en interprétation de conférence à la FTI 70
6.1 Fond et forme 71
6.2 Modalités 71
6.3 Contexte 73
6.4 Formation à la pratique 73
6.5 Suivi 74
6.6 Évaluation 74
6.7 Tableau synoptique : récapitulatif des pistes de réflexion pour une utilisation du journal réflexif à la FTI 76
7 Conclusions 83
8 Bibliographie 86
9 Annexes : 93
Journaux réflexifs : 93
Annexe 1 : Journal proposé dans le module 93
Annexe 2 : Fiche « Commentaires personnels » proposée dans le module 95
Annexe 3 : Journal rempli à titre d'exemple proposé dans le module à titre d'exemple 96
Autres outils d'aide à l'évaluation 98
Annexe 4 : Arumi-Esteve 98
Annexe 5 : Hartley 99
Annexe 6 : Lee Z 101
Outils FTI 103
Annexe 7 : Journal 103
Annexe 8 : ELP 104
Exemples d'outils d'évaluation du journal 105

Annexe 9 : Class 105

Annexe 10 : Consignes activités Class 106

Annexe 11 : Miller 108

Remerciements

Mes sincères remerciements vont à ma directrice de mémoire, Madame Manuela Motta, pour son soutien et ses remarques judicieuses tout au long de ce parcours. Je remercie également mon juré, Monsieur Kilian Seeber, pour son apport éclairé. Je suis très reconnaissante aux étudiants ayant accepté de servir de cobayes pour mon module et m'ayant fourni des retours très utiles. Un très grand merci à Guillaume pour avoir accepté de servir de « pré-cobaye », à Pradheep pour avoir prêté sa voix aux discours du module, et à mes relectrices, Elena et Lore. Merci également à Philippe pour son aide technico-informatique.

« C'est vraiment pas mal… ça donnerait presque envie de se mettre au journal réflexif »

Testeur de module anonyme

1. Introduction

1.1 Objectif de la recherche

L'objectif de ce mémoire est double : fournir des lignes directrices portant sur l'utilisation du journal réflexif dans le cadre de l'apprentissage de l'interprétation consécutive d'une part, et d'autre part, en se fondant sur ces lignes directrices, créer un module d'auto-apprentissage en ligne, destiné à être utilisé par des étudiants afin qu'ils se forment à l'utilisation du journal réflexif. Le journal réflexif est un outil concret se fondant sur la pratique délibérée, réputée permettre un apprentissage de meilleure qualité : il permet aux apprenants de réfléchir activement à la façon dont ils apprennent, à mieux identifier leurs forces et leurs faiblesses et d'établir des objectifs concrets à atteindre.

Cette recherche propose un outil qui pourrait s'insérer dans la pratique de la Faculté de Traduction et d'interprétation de l'Université de Genève (FTI) ; plus précisément dans le cadre des entraînements supervisés (ES) et du travail personnel indépendant attendu des étudiants dans ce contexte. Éventuellement, ce module pourrait également s'insérer dans les cursus d'autres institutions du réseau EMCI (*European Masters in Conference Interpreting*). L'utilisation du journal réflexif est déjà promue dans le cadre de la Ma en interprétation de conférence à la FTI, mais son utilisation semble peu répandue. Il s'agit pourtant d'un outil efficace pour soutenir l'acquisition des compétences indispensables à l'interprétation, puis, après le diplôme, de celles nécessaires pour atteindre le statut de professionnel confirmé, puis celui d'expert.

1.2 Question de recherche

La question de recherche de ce travail pourrait se formuler comme suit : quelles sont les meilleures pratiques à retenir si l'on souhaite introduire le journal réflexif dans le cadre d'un cursus d'interprétation, notamment pour l'apprentissage de la consécutive ; et – question subsidiaire – comment présenter cet outil de façon engageante dans un module d'auto-apprentissage en ligne pour les étudiants ?

1.3 Méthodologie

Pour répondre à cette question, nous nous fondons sur une revue de la littérature en la matière et sur le contexte de la Ma en interprétation de conférence de la FTI. Ainsi, nous définirons les caractéristiques de fond et de forme du journal à proposer, mais aussi le contexte nécessaire pour assurer que celui-ci soit effectivement adopté comme outil pédagogique. Le module d'auto-apprentissage destiné à former les étudiants à la pratique du journal réflexif a été créé en se fondant sur l'état de la question. Il nous faut indiquer ici que le mémoire de fin d'études de Conor Martin (2018) a été une source d'inspiration pour la structure du présent travail, le sujet présentant des similitudes, le contexte et les outils identiques.

La revue de littérature portera sur l'apprentissage de manière générale, mais plus précisément sur les notions connexes de métacognition, d'autorégulation et, bien entendu, de pratique délibérée. Nous verrons quelles sont les spécificités, les avantages et les défis de la pratique délibérée de manière générale et dans le domaine de l'interprétation en particulier, afin d'en retenir les meilleures pratiques. Nous évoquerons également l'apprentissage de la consécutive et décrirons le contexte de la Ma en interprétation de conférence de la FTI. Nous exposerons les étapes de la création du module proposé dans le cadre de ce mémoire et, par ailleurs, nous proposerons des pistes de réflexion visant à développer une plus large utilisation du journal réflexif à la FTI.

2. Revue de littérature

2.1 Apprentissage

2.1.1 Comment apprend-on ?

L'apprentissage – de même que l'acquisition de compétences – peut se faire par la répétition d'exercices choisis aléatoirement, et sans que l'on ne se fixe d'objectif spécifique (ce que l'on appelle communément « faire du kilomètre »). Ou, au contraire, ce processus peut être effectué avec l'application d'outils *ad hoc* qui permettent de conscientiser les mécanismes d'apprentissage, dans le but d'adapter sa pratique afin d'atteindre des objectifs précis. Cette deuxième approche, la pratique délibérée (*deliberate practice*) se fonde sur la métacognition et elle est réputée permettre un apprentissage de meilleure qualité ; elle est également fondamentale dans le processus permettant de passer du statut de novice à celui d'expert dans son domaine (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993 ; Ericsson, 2008 ; Azavedo, Greene & Moos, 2007, Alexandre, Graham & Harris, 1998, Hattie & al., 1996, in Kolencik, 2011 ; Moser-Mercer, 2008 ; Motta, 2011, 2013, 2016 ; Setton & Dawrant, 2016b). La motivation de l'apprenant à exécuter une tâche et à fournir un effort pour améliorer sa performance reste toutefois la condition principale de la réussite d'un apprentissage (Ericsson & al., 1993).

2.1.2 Métacognition

La métacognition est un élément central dans la pratique délibérée, et sa définition minimale pourrait être la suivante : il s'agit de réfléchir à la façon dont on réfléchit, ou à la façon dont on apprend (*thinking about thinking)* (Kolencik, 2011 ; Motta, 2016 ; Schön, 1983, in O'Connel, 2011). Cette approche permet d'*apprendre à apprendre* en contrôlant et en régulant son apprentissage (Kolencik, 2011 ; Motta, 2013, 2016). Cette régulation se fait grâce à la planification, au suivi et à l'évaluation de l'apprentissage (*monitoring*) (Kolencik, 2011). La métacognition s'applique également à des processus intervenant dans le monde professionnel (Schön, 1983, in O'Connel, 2011).

Dans le cadre d'un apprentissage, la métacognition est la capacité d'un apprenant à identifier quels sont les problèmes qu'il rencontre et à décider comment il doit agir pour les régler, tout en évaluant le processus d'apprentissage lui-même (Motta, 2016). La métacognition a une incidence positive sur l'apprentissage : les étudiants qui préparent et surveillent consciemment leurs activités d'apprentissage sont en effet ceux qui font le plus de progrès (Azavedo, Greene & Moos, 2007, Alexandre, Graham & Harris, 1998, Hattie & al., 1996, in Kolencik, 2011 ; Motta, 2013 ; Winne & Hadwin, 1998). Pour développer la métacognition chez les apprenants, l'enseignant doit – entre autres – poser des questions, appeler les apprenants à résoudre des problèmes, les aider à comprendre pourquoi ils ont réussi (ou non) à résoudre tel ou tel problème, et les aider à identifier les stratégies d'apprentissage fonctionnant le mieux pour eux (Kolencik, 2011).

Concrètement, pendant un processus d'apprentissage de ce type, l'apprenant se fixe des objectifs précis et concrets, prévoit ses performances pour la tâche en question ; il suit le niveau de maîtrise qui est le sien à ce moment-là, ainsi que ses progrès (Callender & al., 2016 ; Motta, 2013, 2016). Si besoin, il adapte sa pratique, identifie les éventuels problèmes, les analyse et choisit une stratégie adéquate, qui, éventuellement, soit transférable à un autre contexte (Zimmerman 2000, in Motta 2013 ; Motta, 2013 ; Winne and Hadwin, 1998). Il ne s'agit donc pas, pour l'apprenant, de faire *plus* de la même chose (de simplement répéter une tâche), mais bien d'effectuer une tâche choisie spécifiquement, en étant concentré. Il effectue une tâche à la fois, et passe au niveau supérieur seulement lorsque la tâche en question est acquise (Ericsson, 2006, in Motta, 2016).

2.1.3 Autorégulation

L'autorégulation est le fait, pour un apprenant, de gérer indépendamment son processus d'apprentissage (Motta, 2016). En cela, le concept est proche de celui de la métacognition, puisque celle-ci est indispensable pour s'autoréguler. Les apprenants pratiquant la métacognition et l'autorégulation de façon indépendante sont ceux que l'on appelle des apprenants autorégulés (*self-regulated learner*) (Boud & Molloy, 2013 ; Boud & Soler, 2016 ; Moser-Mercer, 2008 ; Motta, 2016 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, Zimmermann, 2002). À partir des années 1970-1980, l'apprentissage centré sur l'étudiant (*student-centered learning*) s'est développé, avec comme idée centrale que l'apprenant joue lui-même un rôle dans la construction de son apprentissage et de ses compétences. De là est née l'idée d'auto-régulation (Motta, 2016 ; Barr & Tagg, 1995, DeCorte, 1996, Nicol, 1997, in Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). L'apprentissage centré sur l'étudiant est défini comme un ensemble d'efforts *autodéterminés* et *actifs* de l'apprenant, qui initie lui-même des activités visant un objectif d'apprentissage. L'apprenant mène ces activités efficacement, il suit sa propre progression, adapte ses activités si nécessaire (Zimmerman 2000, in Dresel, 2015 ; Winne & Hadwin, 1998). Cette autorégulation se fait au travers de prises de décision continues concernant des aspects cognitifs,

motivationnels et comportementaux (Wirth & Leutner, 2008, in Dresel, 2015 ; Winne & Hadwin, 1998). L'acquisition de compétences relatives à l'apprentissage centré sur l'étudiant (et donc relatives à un apprentissage indépendant) est un objectif dans de nombreux cursus universitaires (Dresel, 2015 ; Motta, 2016).

Plus concrètement, un apprenant autorégulé idéal fonctionne selon les principes suivants :

- Il analyse la tâche qui lui est confiée, il détermine ce dont il a besoin pour en venir à bout, et il utilise des stratégies adaptées à la tâche en question (Moser-Mercer, 2008 ; Winne & Hadwin, 1998 ; Zimmerman, 2002).
- Il établit des objectifs *spécifiques* et visualise la tâche avant de l'effectuer (Moser-Mercer, 2008 ; Butler & Winne, 1995, in Motta, 2013 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006 ; Zimmerman 2000, in Nicol & Macfarlane-Dick, 2006 ; Winne & Hadwin, 1998 ; Zimmerman, 2002).
- Il planifie son apprentissage et suit son évolution *par rapport* à son objectif (*monitoring*) (Boekaerts, 1999, in Motta 2013 ; Zimmerman 2000, in Nicol & Macfarlane-Dick, 2006 ; Winne & Hadwin 1998 ; Zimmermann, 2002)
- Il produit une auto-évaluation (*internal feedback*) pour évaluer les résultats d'un exercice (Moser-Mercer, 2008 ; Zimmerman, 2002).
- Il évalue ses propres méthodes et les effets de la mise en œuvre des stratégies qu'il a sélectionnées (Butler & Winne, 1995, in Motta, 2013 ; Winne & Hadwin, 1998 ; Zimmerman, 2002).
- Il définit les causes des résultats obtenus et adapte ses futures méthodes ; si besoin, il invente des stratégies ou s'inspire de stratégies existantes en fonction de la progression qu'il constate (Moser-Mercer, 2008 ; Zimmerman 2000, in Nicol & Macfarlane-Dick, 2006 ; Winne and Hadwin, 1998 ; Schunk & Zimmerman, 1994, 1998, in Zimmermann, 2002).
- Il construit ou restructure l'environnement de travail afin que celui-ci soit compatible avec ses objectifs (Moser-Mercer, 2008 ; Zimmerman, 2002).
- Il gère ses ressources, notamment son temps et ses ressources sociales (Moser-Mercer, 2008 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2016 ; Zimmermann, 2002).
- Il réagit au feedback reçu, y compris aux instructions qu'il se donne à lui-même pour améliorer sa performance (Nicol & Macfarlane-Dick, 2016 ; Zimmerman, 2002).
- Il a une vision positive de ses capacités, se concentre sur les résultats positifs et sait trouver les causes de ses succès et de ses échecs (Moser-Mercer, 2008).
- Il utilise des stratégies d'auto-motivation lorsqu'il se sent démotivé ou qu'il s'éloigne de ses objectifs (Moser-Mercer, 2008 ; Butler & Winne, 1995, in Motta, 2013).

Pour maximiser les chances qu'un étudiant devienne un étudiant indépendant et autorégulé, il est nécessaire de lui fournir les outils conceptuels et pratiques *ad hoc* (Moser-Mercer, 2018), d'expliciter le processus d'apprentissage, de lui fournir un entraînement à la métacognition et au *self-monitoring* (le contrôle en temps réel de sa propre production), et de lui donner des occasions de pratiquer l'autorégulation (Schunk & Zimmerman, 1994, Pintrich, 1995, in Nicol & Macfarlane-Dick, 2016). Par ailleurs, l'autorégulation nécessite une certaine autodiscipline (Zimmerman, 2002), et tous les apprenants ne s'autorégulent pas naturellement (Moser-Mercer, 2018). Néanmoins, il semblerait que presque tous les apprenants sont capables de s'autoréguler, y compris ceux qui n'obtiennent pas de bons résultats (Moser-Mercer, 2008 ; Pintrich, 1995, Schunk & Zimmerman, 1994, in Nicol & Macfarlane-Dick, 2016). Certains auteurs fournissent une sorte de « Guide réflexif » visant à aider les étudiants à verbaliser leurs processus métacognitifs (Arumi-Esteve, voir annexe 4).

2.1.4 Feedback

Le feedback est une évaluation formative, qui vise à évaluer une performance pour l'améliorer – par opposition à une évaluation sommative, qui, elle, vise à établir quel est le niveau obtenu à la fin d'une étape d'apprentissage (Sadler, 1989, in Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Il s'agit d'un message généré par un agent par rapport à une action ou à un des aspects d'une performance de l'apprenant. L'agent peut être l'enseignant, un pair, ou l'apprenant lui-même. L'information en question concerne notamment la différence entre le niveau de performance du moment et le niveau à atteindre (Motta, 2013). Pendant longtemps, le feedback consistait à ce que l'enseignant dise quelque chose à l'apprenant, sans que l'apprenant ne soit réellement impliqué dans le processus et sans que l'on ne vérifie que l'information reçue ait bien les effets escomptés. Cette approche a évolué dans le cadre du développement de l'apprentissage centré sur l'apprenant (Boud & Molloy, 2013), comme indiqué ci-dessus.

Pour que le feedback soit réellement efficace, il importe qu'il respecte un certain nombre de caractéristiques (Motta, 2013), que nous récapitulons ci-après.

- Le feedback doit définir clairement ce qu'est une bonne performance : l'apprenant doit savoir quel est son objectif de niveau à atteindre, et fixer un objectif concret en rapport avec celui-ci (Sadler, 1989, in Motta, 2013, 2016 ; Sadler 1989, in Nicol & MacFarlane-Dick, 2006).
- Le feedback doit évaluer la performance du moment par rapport à la performance attendue (Motta 2013 ; Sadler, 1989, in Nicol & MacFarlane-Dick, 2006).
- Il doit être pertinent pour la tâche évaluée, ciblé par rapport au niveau attendu ; il doit être cohérent par rapport aux instructions données en classe et établir des priorités dans le domaine à améliorer (Hattie & Timperley, 2007 ; Motta, 2013).

- Il doit porter uniquement sur les points qui avaient été prédéfinis et qui sont en lien avec les objectifs (Hattie & Timperley, 2007 ; Motta, 2013, 2016).
- Le feedback doit être clair, fréquent, cohérent, intervenir en temps opportun (Motta, 2013, 2016).
- Le feedback doit donner des pistes sur la façon de combler l'écart existant entre le niveau du moment et le niveau attendu ; l'apprenant doit avoir la possibilité de prendre les mesures nécessaires pour combler cet écart (Hattie & Timperley, 2007 ; Motta, 2013, 2016 ; Sadler, 1989, in Motta, 2013 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006)
- Le feedback doit fournir à l'apprenant des informations sur la façon dont on acquiert des nouvelles compétences (Boud, 2000, in Motta, 2013).
- Le feedback doit donner à l'enseignant des indications qui lui permettent d'adapter sa pratique (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).
- Le feedback doit développer les compétences métacognitives de l'apprenant, ainsi que ses compétences d'auto-évaluation et d'autoréflexion. Celles-ci sont en effet nécessaires pour que l'apprenant soit capable d'interpréter le feedback (Boud, 2000 ; Motta, 2013 ; Sadler, 1989, in Motta, 2013 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).
- Le feedback doit s'insérer dans un contexte pour être utile (Hattie & Timperley, 2007 ; Motta, 2013).
- Le feedback doit être donné au bon moment et ne doit pas être trop fourni, pour éviter que l'apprenant ne soit submergé par l'information (Motta, 2013).
- Le feedback doit être motivant et soutenir l'estime de soi (Motta, 2013 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).
- Le feedback doit encourager le dialogue avec l'enseignant et les pairs (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).
- Le cursus devrait prévoir assez de temps et de ressources pour qu'un bon feedback puisse être fourni (Dreifuerst, 2009, in Reed & Edmunds, 2015).
- S'il est juste une sorte de photographie de l'étape d'apprentissage, ou une simple liste de bons et de mauvais points, le feedback peut être inutile (Motta, 2013).

Par ailleurs, il semblerait que les feedbacks effectués dans des situations où les enjeux sont peu importants aient plus d'effet. L'apprenant ne se sentant pas menacé, il serait en effet plus attentif au feedback (Hattie & Timperley, 2007). Bien entendu, le feedback n'est utile que si les étudiants le lisent ou l'écoutent attentivement et complètement, le comprennent et appliquent ce qui en ressort (Gibbs & Simpson, in Motta, 2013).

À contrario, de simples instructions, des louanges, des punitions ou des remarques prescriptives (« Il aurait fallu faire telle ou telle chose », par exemple) sont moins efficaces pour produire une amélioration. Les récompenses externes peuvent avoir un effet contreproductif : l'apprenant ne se sent en effet plus responsable de se motiver ou de se réguler lui-même, ce qui diminue sa motivation, et donc freine son amélioration (Hattie & Timperley, 2007). Les enseignants et les pairs peuvent aider à développer chez l'apprenant le processus de métacognition grâce à leur feedback, si celui-ci suscite la réflexion et vise à transférer la responsabilité de l'apprentissage à l'apprenant (Järvelä, 1995, in Motta 2013).

Le fait de donner un bon feedback nécessite des compétences hautement spécialisées, et il conviendrait donc de laisser le soin à des personnes qui disposent de compétences en pensée réflexive de le faire. Il est également souhaitable de former les personnes appelées à fournir un feedback, notamment lorsqu'il s'agit d'apprenants devant fournir un feedback à un pair (Boud & Molly, 2015 ; Boud 1994, in Coulson & Harvey, 2013).

Le fait de simplement effectuer des tâches ne garantit pas l'amélioration de la performance (Ericsson & Smith, 1991, in Motta, 2013). C'est en effet grâce à la répétition de tâches *et* à des modifications successives suscitées par un feedback que la performance s'améliore (Ericsson, 1999, in Motta, 2013). Cela est valable à tous les niveaux de formation, et qu'il s'agisse de connaissances ou de compétences (Black & Williams, 1998, in Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Sans un bon feedback, l'apprentissage est freiné et les améliorations sont minimales, même chez les apprenants très motivés (Ericsson et al., 1993). Par ailleurs, lorsqu'un apprenant ou un praticien atteint un certain niveau de maîtrise, les activités deviennent habituelles pour lui, et il cesse de se développer, sauf s'il est motivé à améliorer sa performance, si on lui fournit du feedback et s'il a la possibilité de répéter les exercices (Ericsson et al., 1993).

2.1.5 Feedback par les pairs

Le feedback fourni par les pairs est également un facteur important dans le processus d'apprentissage (Motta, 2013 ; Boud, 1995, Boud et al., 1999, in Nicol & Macfarlane-Dick, 2006 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Le feedback par les pairs est un feedback provenant d'un apprenant ayant un statut et un pouvoir équivalent à celui dont la performance est évaluée (Gielen et al. 2010, in McColongue, 2015 ; O'Farrell, 2004, in Motta 2013). Le pair évaluant n'est normalement pas un expert en feedback, il n'a souvent pas d'expérience en la matière et n'a dès lors pas la même compréhension qu'un expert du processus d'évaluation (McConlogue, 2015). Le feedback par un pair est utile tant pour l'apprenant fournissant le feedback que pour celui qui le reçoit (Liu & Carless, 2006, in Motta, 2013). En effet, l'apprenant fournissant le feedback doit s'approprier les caractéristiques d'un bon feedback, ce qui lui permet de mieux comprendre les attentes des enseignants, les commentaires de ses pairs, et de mieux

s'auto-évaluer (Liu & Carless, 2006, in Motta, 2013). Le feedback par les pairs peut par ailleurs être une source de motivation et il est souvent mieux accepté que celui des enseignants : les apprenants semblent en effet apprécier l'horizontalité de la relation ainsi que le soutien moral et l'inspiration qui peuvent leur être apportés par leurs pairs, même si certains apprenants ressentent une certaine pression et compétition dans ce contexte (Hockings et al., 2018 ; Motta, 2013). L'évaluation par les pairs implique néanmoins de relever quelques défis (Hockings et al., 2018). Pour que le processus soit efficace et que tous les apprenants bénéficient de l'évaluation par les pairs, la formation à l'évaluation par les pairs devrait faire partie intégrante de l'organisation du cours (Hockings et al., 2018 ; Boud, 2000, in Motta, 2013).

2.1.6 Auto-évaluation

L'auto-évaluation (*internal feedback*, *auto-feedback*) est la capacité d'une personne à évaluer ses propres performances et à effectuer un suivi de son niveau de maîtrise d'un sujet, en déterminant quels sont les points qui posent problème dans l'apprentissage, dans le but de s'améliorer (Motta, 2013 ; Milford and Brown, 2010, in Motta 2013). Pour que l'apprenant puisse s'autoévaluer, il a besoin d'outils métacognitifs qu'on lui aura fourni au préalable (Arumí and Esteve, 2006 ; Motta, 2013). Si l'auto-évaluation est bien organisée, elle peut amener à d'importantes améliorations dans l'apprentissage (McDonald & Boud, 2003, Taras 2001, 2002, 2003, in Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Il semblerait que tous les apprenants génèrent un feedback interne lorsqu'ils effectuent un suivi de leurs progrès pour atteindre un objectif particulier. Cela dit, les apprenants les plus efficaces en autorégulation fournissent un meilleur feedback et sont plus capables d'utiliser le feedback qu'ils produisent pour atteindre un objectif (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006 ; Motta 2013). Le fait de s'autoévaluer permet à l'apprenant de réfléchir à sa compréhension du matériel étudié, à la structure de son savoir et à ses compétences métacognitives (Hwang & al. 2015). Parallèlement, l'autoévaluation pousse l'apprenant à augmenter sa motivation et à pratiquer activement, ce qui peut améliorer l'apprentissage (Beltràn and Martînez, 2006, Milford & Brown, 2010, in Motta 2013).

Depuis plusieurs années, on donne plus de responsabilités aux étudiants en termes d'apprentissage, mais on est peu enclins à leur donner plus de responsabilités pour leur auto-évaluation (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Or, si l'évaluation reste exclusivement le fait des enseignants, il est difficile pour les étudiants d'acquérir des compétences d'auto-évaluation (Boud, 2000, in Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Idéalement, il faudrait donc que, dès le début du cursus, les apprenants aient des opportunités d'évaluer leurs propres performances et de comparer leur jugement à celui émis par d'autres, avec le soutien des enseignants (Boud & Molly, 2015). L'auto-évaluation couplée à un feedback d'un enseignant serait en effet la plus efficace (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

2.1.7 Scaffolding

La capacité d'autorégulation et de métacognition n'est naturellement présente que chez une petite proportion des apprenants, il est donc nécessaire de soutenir les apprenants au travers d'activités qui les aideront à devenir progressivement indépendants, alors que le rôle de l'enseignant diminuera (Vygotsky 1978, in Coulson & Harvey, 2013). D'autre part, les définitions de la réflexion et les approches de celle-ci sont nombreuses, les apprenants peuvent donc avoir de la peine à bien comprendre ce qui est attendu d'eux (Coulson & Harvey, 2013). Le soutien des enseignants (*scaffolding*) est dès lors particulièrement important, surtout en début de cursus (Hockings et al., 2018). Les compétences de réflexion des apprenants peuvent être développées par une pratique régulière couplée à un feedback contenant des questions visant à développer la réflexion (Bain et al., 2002, in Coulson & Harvey, 2013). Ce soutien à la réflexion et à l'auto-évaluation peut se concrétiser notamment par des lignes directrices fournies pour l'auto-évaluation, ou par une aide sur des aspects spécifiques d'une tâche que l'apprenant trouve particulièrement difficile (Hockings et al., 2018 ; Lee Z., 2015). Ce soutien peut également se traduire par la création, par les enseignants, d'un contexte qui permette aux apprenants de verbaliser ou d'écrire leurs réflexions, lorsqu'il s'agit d'évaluer leurs performances ou de réfléchir aux différentes possibilités qui s'offrent à eux (Brown, 2013). L'importance de pouvoir se reposer sur un superviseur ou quelqu'un qui a plus d'expérience est fondamentale pour l'apprentissage, la différence entre apprendre seul ou en étant guidé est en effet extrêmement importante (Ericsson, 2008).

2.2 Pratique délibérée

La métacognition et l'autorégulation constituent des éléments fondamentaux de la pratique délibérée (*deliberate practice*), pratique qui a pour objectif l'assimilation de connaissances, l'acquisition de compétences ou le perfectionnement. La pratique délibérée se construit par opposition à la pratique stérile (*sterile practice*) (Aldea, 2008). La pratique délibérée est constituée d'activités pertinentes supervisées (Ericsson et al., 1993). Elle est considérée plus efficace qu'une pratique effectuée aléatoirement par l'apprenant, sans qu'il ne porte d'attention particulière au choix des tâches à effectuer ou au matériel utilisé (Azavedo, Greene & Moos, 2007, Alexandre, Graham & Harris, 1998, Hattie & al., 1996, in Kolencik, 2011 ; Motta, 2013 ; Setton & Dawrant, 2016b ; Bandura & Schunk, 1981, in Zimmermann, 2002).

La pratique délibérée est une activité extrêmement structurée et individuelle ; son objectif explicite est d'améliorer certains aspects spécifiques d'une performance. Elle se fonde sur la répétition de tâches spécifiques, dans lesquelles l'apprenant s'engage consciemment (Ericsson et al., 1993 ; Duckworth, Kirby, Tsukayama, Berstein & Ericsson, 2011, in Motta, 2013 ; Setton & Dawrant 2016b). La pratique délibérée met par ailleurs l'accent sur les aspects présentant le plus de difficultés ou sur

les zones de faiblesse de l'apprenant (Setton & Dawrant, 2016b). Elle est particulièrement pertinente lorsque le domaine est une activité nécessitant d'acquérir des compétences (Shreve 2006, in Motta, 2013). La pratique délibérée doit par ailleurs être constante (Ericsson et al., 1993), et elle s'apparente plus à du travail qu'à une simple activité et demande plus d'efforts qu'une simple pratique. La conscience de l'apprenant qu'il améliore ses compétences grâce à la pratique délibérée nourrit la motivation de celui-ci à s'engager dans la pratique délibérée (Setton & Dawrant, 2016b).

Dans le cadre de la pratique délibérée, les tâches à effectuer doivent tenir compte du savoir préexistant chez l'apprenant et se construire sur celui-ci. L'apprenant doit recevoir un feedback immédiatement après sa performance, et les tâches doivent être répétées si nécessaire (Ericsson et al., 1993 ; Setton & Dawrant, 2016b). La pratique délibérée est dès lors constituée de séries de courtes performances, plutôt que d'un flux continu de pratique, du fait de la répétition et du feedback, qui lui sont intrinsèquement liés (Setton & Dawrant 2016b). Pour que la pratique délibérée porte ses fruits, il faut que l'apprenant souhaite intégrer le feedback qu'il reçoit dans ses activités (Ericsson et al., 1993). Ce feedback doit être spécifique à des aspects ayant été prédéfinis (Aldea, 2008 ; Hattie 2007 ; Motta, 2011 ; 2013 ; 2016 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006 ; Setton & Dawrant, 2016b). C'est en effet grâce à des affinements successifs de sa pratique, fondés sur ce feedback, que l'apprenant s'améliore (Ericsson, 1999, in Motta, 2013). L'enseignant doit donc suivre attentivement la pratique et fournir des pistes permettant de l'améliorer ; il doit notamment proposer des exercices et contrôler la façon dont la pratique est structurée (Ericsson et al., 1993 ; Setton & Dawrant, 2016b). (Voir point 2.1.7 portant sur le *scaffolding*)

Enfin, la pratique réflexive a souvent été assimilée à un moyen d'améliorer ses pratiques professionnelles (Atkinson & Crezee, 2014 ; Brubacher et al., 1994, Cheetham & Chivers, 1996, Jarvis, 1999, in Shepherd, 2006). C'est elle également qui permet aux étudiants de passer au statut de jeune professionnel (Johnston, S., 2007, Roy, 2000, in Dangerfield & Napier, 2016). Voir point 2.5.7 sur le passage du statut de novice à celui d'expert.

2.2.1 Les phases

On peut considérer que la pratique délibérée se matérialise à différents moments d'un exercice : avant, pendant et après la tâche à effectuer (Schön, 1987, in Brown, 2013 ; Winne & Hadwin, 1998 ; Zimmermann, 2002). Les différents auteurs divisent et nomment les phases différemment, mais celles-ci sont tout à fait analogues.

2.2.1.1 Réflexion précédant l'action (phase de pré-réflexion)

Avant l'action, l'apprenant utilise ses connaissances pour prédire les résultats de l'action à venir et choisir l'approche la plus adaptée à la situation (Brown & Dekesel, 2011, in Brown, 2017 ; Sawyer,

2004). Concrètement, il analyse la tâche prévue, fixe un ou des objectifs (*goal setting and planning*, Winne & Hadwin, 1998) et prévoit une stratégie pour les atteindre. Il évalue ses ressources (Boekaerts 1997, in Dresel, 2015 ; Winne & Hadwin, 1998 ; Zimmermann, 2002), ses compétences (Bound, 2001), ses capacités à atteindre l'objectif fixé, mais aussi les contraintes et l'effort qui sera nécessaire pour ce faire (Winne & Hadwin, 1998). Pour effectuer ce processus, il doit définir ce qu'est une bonne performance (Motta, 2013). Il s'assure de bien comprendre ce qui lui est demandé et fait le point de ce qu'il sait déjà en tant qu'apprenant. Il réfléchit aux actions qu'il estime adéquates pour atteindre son objectif et éventuellement se remémore des stratégies qu'il a utilisées dans le passé pour résoudre un autre problème, mais qui pourraient être utiles pour le problème actuel (Motta, 2013). Parallèlement, l'apprenant doit mobiliser ses convictions d'auto-motivation (*self-motivational beliefs* ; Zimmermann, 2002) : il réfléchit à sa propre efficacité, à ce qu'il attend comme résultat, à l'intérêt ou la valeur intrinsèques qu'il attribue à la tâche, et il s'oriente vers son objectif (Dresel, 2015 ; Zimmermann, 2002). La terminologie utilisée pour se référer à cette phase précédant l'action est la suivante : *reflexion for action* (Cowant, 1998, in Brown 2013) ; *knowing-in-action* (Schön 1987, in Brown, 2013) ; *task definition stage* (Winne & Hadwin, 1998) ; *forethought phase* (Zimmermann, 2002).

2.2.1.2 Pendant l'action

Durant la phase d'action, l'apprenant effectue un suivi de son apprentissage (*monitoring*). Il met en œuvre les stratégies ou les méthodes qu'il a sélectionnées pendant la phase de réflexion qui a précédé l'action, en se donnant des instructions à lui-même, et en faisant preuve de concentration (il s'agit là de la phase d'autocontrôle et d'auto-observation (*self-control, self-observation phase*, Zimmermann, 2002 ; Nicol, 2016 ; Winne & Hadwin, 1998 ; Zimmerman, 2002). Concrètement, l'apprenant s'observe en portant une partie de son attention sur ses actions (Zimmermann, 2002), ou s'enregistre dans le cas d'une performance orale (Setton & Dawrant, 2016b). Si besoin, l'apprenant adapte ses actions ou ses stratégies, tout en maintenant sa motivation et ses émotions positives (Wolters, 2003, in Dresel, 2015). Il intervient donc sur ses propres actions grâce à sa réflexion (Bound, 2001 ; Schön, 1987, in Brown, 2013). La terminologie utilisée pour se référer à cette phase précédant l'action est la suivante : *reflexion-in-action* Schön, 1987, in Brown, 2013 ; *enactment stage*, Winne & Hadwin, 1998 ; *performance phase*, Zimmermann, 2002.

2.2.1.3 Après l'action

Après l'action, l'apprenant réfléchit à sa performance en se fondant sur ses connaissances, tout en étant attentif à ses ressentis (Bound, 2001). Il réfléchit aux résultats en termes d'apprentissage (Dresel, 2015), il évalue sa propre performance en la comparant à une norme, qui peut être une performance précédente, celle d'une autre personne, ou une norme absolue (Zimmermann, 2002). Il cherche à définir les causes de telle ou telle difficulté, et à proposer une réaction possible (Dresel, 2015 ; Nicol,

2016 ; Serrano-Soler, 2016 ; Zimmermann, 2002). Si nécessaire, il régule ses émotions négatives et sa motivation, tout en tenant compte des tâches à venir, l'objectif étant de s'adapter à la situation (Dresel, 2015 ; Winne & Hadwin, 1998 ; Zimmermann, 2002). La réponse de l'apprenant, pendant la phase d'autoréflexion, peut être liée à l'affect, être adaptative ou défensive : elle peut prendre la forme d'une adaptation au feedback, ou d'un rejet de celui-ci, selon l'incidence de ce feedback sur son affect (Dresel, 2015). La terminologie utilisée pour se référer à cette phase suivant l'action est la suivante : *reflexion-on-action*, Schön, 1987, in Brown, 2013 ; *self-observation phase*, Nicol & Macfarlane-Dick, 2016, Serrano-Soler, 2016 ; *adaptation stage,* Winne & Hadwin, 1998 ; *self reflexion phase,* Zimmemann, 2002.

2.2.2 Avantages de la pratique délibérée

La pratique délibérée est réputée présenter une série d'avantages touchant tant à la qualité de l'apprentissage chez l'apprenant qu'au développement du professionnel.

2.2.2.1 Meilleurs résultats

Si l'on se fonde sur les résultats à des tests standardisés, il apparaît que, du fait de leur plus grande motivation et de leurs méthodes d'apprentissage adaptatives, les étudiants autorégulés ont plus de chances de réussir au niveau académique (Zimmermann, 2002 ; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, in Zimmermann, 2002). Les apprenants autorégulés sont capables d'adapter leurs connaissances et leurs stratégies et de les transposer à différentes situations (Boekaerts, 1999, in Motta, 2013). Ils ont également tendance à plus persister, ils ont plus de ressources, ont plus confiance en eux et sont plus motivés (Pintrich, 1995, Zimmerman & Schunk, 2001, in Nicol, 2006 ; Schunk & Zimmerman, 1998 in Zimmermann, 2002).

2.2.2.2 Plus grande indépendance

Les apprenants autorégulés sont également plus autonomes dans leur apprentissage, ils dépendent moins de leurs enseignants (Zimmerman 2002 ; Zimmerman & Schunk, 2004). Cela ne signifie néanmoins pas qu'ils puissent se passer d'un enseignant : les apprenants autorégulés chercheront en effet un soutien externe lorsque le niveau qu'ils atteignent ne correspond pas à celui qui est attendu, lorsque les stratégies qu'ils appliquent ne semblent pas fonctionner ou lorsque leur motivation décline (Motta, 2016 ; Boekaerts, 1999, in Motta 2013 ; Butler & Winne, 1995, in Motta, 2013 ; Zimmermann, 2002).

2.2.2.3 Croissance professionnelle

Une des fonctions fondamentales de la formation est l'acquisition de compétences permettant de continuer à se former tout au long de la vie. Après l'obtention de leur diplôme, les professionnels doivent en effet continuer à acquérir de nouvelles compétences importantes pendant leur carrière

(Zimmerman, 2002). L'apprentissage indépendant occupe donc une place de plus en plus centrale dans les études universitaires, et l'indépendance est considérée comme un attribut d'un diplômé. L'étudiant doit être capable de prendre la responsabilité de son apprentissage, de définir ses propres objectifs, de décider quoi apprendre et quand le faire, d'effectuer un suivi de ses propres progrès, de développer ses capacités d'évaluation critique, de réfléchir à ce qu'il a appris (Candy 1991, Chan 2001, Meyer et al. 2008, Murad and Varkey 2008, McLinden and Edwards 2011, in Hockings et al., 2018). Cet objectif d'indépendance dans l'apprentissage découle également de la quantité de matériel ou de compétences qu'un étudiant doit acquérir au long de son cursus, et du fait que les heures en présentiel sont de moins en moins nombreuses (Callender & al., 2016 ; Hockings et al., 2018).

2.2.2.4 Passage du statut de novice à celui d'expert

La pratique délibérée joue un rôle majeur dans l'évolution de l'apprenant : c'est grâce à elle qu'il passe du statut de novice à celui de professionnel, puis de celui de professionnel à celui d'expert, et plus précisément d'*expert adaptatif* (Ericsson et al., 1993 ; Ericsson, 2008 ; Azavedo, Greene & Moos, 2007, Alexandre, Graham & Harris, 1998, Hattie & al. 1996, in Kolencik, 2011 ; Motta, 2011, 2013, 2016 ; Moser-Mercer, 2008 ; Setton & Dawrant, 2016b). On définit généralement l'expert comme un professionnel ayant atteint un haut niveau de performance dans un domaine spécifique grâce à des années d'expérience, par opposition à un novice, qui est un débutant et n'a que pas ou peu d'expérience dans le domaine (Motta, 2011).

Comparer les performances d'experts et de novices est une façon de comprendre quelles sont les compétences nécessaires pour arriver au niveau d'expert (Pöchhacker, 2015). Contrairement au novice, l'expert est capable de fournir une bonne performance pratiquement dans n'importe quelles circonstances et avec une préparation limitée (Ericsson, 2002 ; Moser-Mercer, 1997, in Motta, 2013 ; Pöchhacker, 2015). On estime que le temps nécessaire pour atteindre le niveau d'expert dans un domaine est d'une dizaine d'années d'expérience, accompagnée d'un développement professionnel continu et adéquat (Ericsson, 2006, Gruber, 2001, in Dangerfield & Napier, 2016 ; Ericsson 1999, in Serrano-Soler, 2017). On estime que les experts utilisent plus de processus d'autorégulation que les novices, et que les novices ont tendance à commettre des erreurs stratégiques lorsqu'ils s'autoévaluent. Les novices, contrairement aux experts, tendent en effet à se fonder sur des comparaisons avec les performances d'autrui plutôt que de s'autoévaluer en fonction de leurs propres objectifs. Ils tendent à s'autoréguler en réaction plutôt que de se fixer des objectifs particuliers (Zimmermann, 2002).

Lorsqu'un apprenant ou un praticien atteint un certain niveau de maîtrise ou d'expérience, il arrive à obtenir les mêmes résultats qu'auparavant, mais de façon plus rapide et plus efficace. Avec beaucoup d'expérience, l'expert est capable de répondre automatiquement, rapidement et sans effort à une

situation. Ses activités deviennent alors habituelles pour lui, et cela a pour conséquence que leur développement cesse. L'expérience ajoutée ne va donc pas nécessairement améliorer la précision ou affiner les mécanismes ; elle ne mènera pas forcément à une meilleure performance (Ericsson et al., 1993 ; Bryan and Harter, 1897, 1899, in Ericsson et al., 1993 ; Ericsson, 2002). Si le professionnel en question ne s'engage alors pas dans la pratique délibérée, son développement s'arrêtera normalement à ce stade, puisqu'il a atteint un niveau de maîtrise lui permettant de s'engager dans des activités professionnelles en assurant un niveau acceptable (Ericsson 2000, in Aldea, 2008). Le professionnel en question, même expert, répète une même activité sans effort délibéré pour améliorer sa performance et atteint un très haut niveau en termes de précision, de rapidité et d'automatisme dans cette activité, mais il n'acquiert pas de flexibilité ou d'adaptabilité : sa compétence est utile uniquement s'il n'y a pas de changement dans la situation dans laquelle il pratique. Ce type de professionnel est un expert routinier (*routine expert*) (Ericsson et al., 1993 ; Ericsson, 2002 ; Motta, 2011 ; Hatano & Inagaki, 1986, in Motta, 2011)

Par opposition, certains professionnels continuent à se développer professionnellement tout au long de leur carrière, en se fixant des objectifs de niveau plus élevés, en réorganisant leurs compétences, en modulant leurs procédures (Ericsson et al., 1993 ; Ericsson, 2002 ; Motta, 2011). Ce sont là des experts adaptatifs *(adaptative expert)* : ils sont, tout comme les experts routiniers, extrêmement rapides, précis et agissent en partie automatiquement, mais en outre, ils sont extrêmement flexibles et font preuve d'une grande capacité d'adaptation. Ils ne cherchent pas seulement à accomplir une tâche de la façon la plus efficace qui soit, mais à l'accomplir à un plus haut niveau, et ils trouvent des solutions créatives aux problèmes auxquels ils sont confrontés (Moser-Mercer, 2008 ; Hatano & Inagati, 1986, in Motta 2011 ; Motta, 2016). Les experts adaptatifs montrent par ailleurs plus de motivation, ils ont une vision plus large d'une situation ou d'un problème, et sont plus rapides et précis lorsqu'il s'agit de l'évaluer (Motta, 2011 ; Zimmerman, 2002).

La pratique délibérée joue donc un rôle important dans le passage au statut d'expert adaptatif, car elle implique que l'on doive consciemment éviter de tomber dans l'automatisme, ce qui permet de continuer à se fixer des objectifs tout au long de sa carrière, pour dépasser le niveau de performance que l'on a déjà atteint (Ericsson, 2008), mais la limite entre la pratique automatique et la pratique contrôlée est ténue, cette transition ne s'opère donc pas nécessairement (Moser-Mercer, 2010, in Motta, 2016). Grâce à l'autorégulation, certains professionnels atteignent un stade où ils ont analysé certains processus et peuvent en partie les automatiser, ce qui leur permet de dédier plus d'attention et de temps à des processus de plus haut niveau, pour continuer à progresser (Glaser 1996, in Motta, 2016). La métacognition et l'autorégulation sont des caractéristiques des experts adaptatifs et le

journal réflexif est justement un outil permettant d'éviter l'automatisation des tâches (Motta, 2011, 2016)

2.2.3 Défis de la pratique délibérée

La pratique délibérée n'est pas exempte de défis, qui ont notamment trait au fait qu'il est nécessaire d'inscrire cette pratique dans un cadre assez strict afin qu'elle porte ses fruits.

2.2.3.1 Formation et suivi nécessaire

L'autorégulation est une compétence qui doit s'acquérir et qui nécessite de faire preuve d'autodiscipline (Callender & al., 2016 ; Zimmermann, 2002). La pratique délibérée nécessite une motivation certaine, et n'apporte pas de récompense immédiate ; rares sont donc les débutants qui notent immédiatement les avantages de celle-ci, ce qui a pour conséquence qu'ils perdent leur intérêt pour la question, à moins qu'ils ne soient encouragés et guidés (Motta, 2013 ; McPherson & Zimmerman 2002, in Zimmermann, 2002). Les débutants ont en outre parfois des difficultés à identifier les tâches qui sont les plus adéquates pour les aider à atteindre l'objectif fixé. Il est dès lors nécessaire de les soutenir, mais aussi de bien définir la pratique réflexive, puisqu'elle peut prendre des formes très diverses (Couslon & Harvey, 2013 ; Motta, 2013). Un manque d'explications concernant les spécificités de la pratique délibérée peut en effet susciter de l'anxiété ou mener à la procrastination chez certains étudiants. D'autres peuvent se sentir débordés par la liberté donnée par l'apprentissage indépendant, et nombreux sont ceux qui ressentent un manque d'auto-motivation et d'auto-organisation ; c'est le cas particulièrement des étudiants en début de cursus universitaire (Hockings et al., 2018).

2.2.3.2 Pratique non intrinsèquement agréable

La pratique délibérée nécessite des efforts et n'est pas forcément agréable, ni facile d'accès ; l'apprenant va dès lors rarement l'initier par lui-même, à moins qu'il ne soit guidé ou qu'il n'ait réellement conscience des avantages de cette pratique (Ericsson et al., 1993 ; Zimmermann, 2002). La pratique délibérée contreviendrait en outre directement à la règle générale du moindre effort, qui veut que l'être humain ait naturellement tendance à chercher à atteindre ses objectifs en déployant le moins d'efforts possible (Ericsson & Ward, 2007, in Motta, 2013).

Par ailleurs, la pratique délibérée ne peut être supportée que pour une période limitée chaque jour, d'autant plus si on pratique délibérément sur une longue période dans le temps (Ackerman & Beier, 2003, in Motta, 2013). Il est donc nécessaire de limiter la quantité de pratique délibérée quotidienne ou hebdomadaire, de façon qu'il soit possible de récupérer totalement entre les sessions (Ericsson et al., 1993). Concrètement, il semblerait que les bénéfices produits par la pratique délibérée soient réduits à partir de deux heures par jour de pratique délibérée, et que celle-ci ne soit plus bénéfique si

elle excède quatre heures par jour. Cette tendance peut être appliquée à de plus longues périodes – semaines, mois, années (Ericsson et al., 1993 ; Wexford, 1968, Woodworth & Schlosberg, 1954, in Ericsson et al., 1993).

2.2.3.3 Insertion dans le cursus

Le moment de l'introduction de la pratique délibérée dans un cursus suscite des questions : certains estiment que, pour qu'elle porte ses fruits, il est nécessaire d'établir clairement en début de cursus les objectifs en termes de pensée réflexive, et ce avant que des activités pratiques ne soient prévues. Mais cela présente des difficultés : cela prend du temps et donc a une incidence sur l'ensemble du cursus (Coulson & Harvey, 2013).

Lorsqu'il s'agit, par contre, d'appliquer la pratique délibérée, certains estiment qu'il peut être contreproductif, en termes de métacognition, de fixer des objectifs spécifiques lorsque les connaissances de domaine sont faibles et les tâches d'apprentissage sont complexes. Cela est dû au fait que lorsque la métacognition est appliquée trop tôt, elle peut produire des interférences dans l'apprentissage des connaissances propres au domaine. Il conviendrait alors de commencer à appliquer la pratique délibérée seulement après qu'un certain niveau minimal est atteint dans le domaine (Kanfer & Ackerman, 1989, Sweller, 1989, in Winne & Hadwin, 1998).

Il semblerait d'autre part que les apprenants obtiennent de meilleurs résultats quand les sous-objectifs sont explicitement formulés pour eux que lorsqu'ils doivent les expliciter eux-mêmes, surtout s'il s'agit de procédures complexes (Catrambone, 1995, Morgan, 1985, in Winne & Hadwin, 1998). Cela dit, si les objectifs sont fixés par un tiers (l'enseignant par exemple), que ces objectifs portent sur le processus d'apprentissage plus que sur le fait de seulement obtenir des résultats acceptables, et que les apprenants adoptent ces objectifs, les résultats s'améliorent tout de même (Schunk, 1996, in Winne & Hadwin, 1998). Cela souligne encore l'importance d'accompagner l'apprenant dans l'acquisition de compétences métacognitives, et de bien réfléchir au moment auquel celles-ci sont introduites dans un cursus.

De par sa nature, la pratique délibérée n'apporte par ailleurs pas de retour sur investissement immédiat et génère des coûts associés aux enseignements et à l'environnement d'apprentissage (Ericsson et al., 1993), ce qui est peut-être un frein à son utilisation plus large dans les cursus universitaires.

2.2.3.4 Aspects psychologiques

Une autre difficulté est celle liée aux sentiments d'autosatisfaction et d'égo de l'apprenant : un sentiment d'autosatisfaction suscite la motivation, mais une diminution de l'autosatisfaction va miner les efforts pour continuer à apprendre (Shunt 2001, in Zimmermann, 2002). La pratique délibérée et

l'auto-évaluation sont également intrinsèquement liées à la confiance en soi : l'apprenant peut soit être trop confiant, soit manquer de confiance en lui lorsqu'il s'autoévalue (Callender & al., 2016 ; Fischhoff et al. 1977, Koriat & Goldsmith 1996, Lichtenstein et al., 1982, Ludwig and Nafziger, Dunlosky & Rawson, 2012, in Callender & al., 2016).

De nombreux apprenants ne demandent d'ailleurs pas d'aide extérieure alors qu'ils en auraient besoin, parce que cela attaque leur estime de soi et les met en embarras (Karabenick & Knapp, 1991, Newman & Schwager, 1993, in Hattie & Timperley, 2007). Les réactions de l'apprenant suite à un feedback peuvent en outre prendre la forme de réponses défensives qui visent à protéger son image de soi, ce qui ne permettra pas à l'étudiant de s'améliorer (Zimmerman, 2002).

Les apprenants produisant les moins bons résultats seraient par ailleurs doublement désavantagés : outre le fait qu'ils produisent de moins bonnes performances, ils ne sont souvent pas conscients de leurs déficits en termes d'apprentissage, et ils n'ont pas les compétences nécessaires pour mener des processus de métacognition (Hacker et al., 2000, Miller and Geraci, 2011, Veenman et al., 2006, in Callender & al., 2016). Néanmoins, s'ils y sont formés et qu'ils sont motivés, ces apprenants peuvent améliorer tant leur performance que leur capacité d'auto-évaluation (Callender & al., 2016).

2.2.3.5 Efficacité remise en cause

L'efficacité de la pratique délibérée a été remise en cause par exemple, par Macmanara, Hambrick et Oswald (2014), qui présentent plusieurs arguments : selon eux, la pratique délibérée n'est qu'un élément important parmi d'autres dans le domaine de l'expertise, et on ne pourrait affirmer que la pratique et le talent sont en opposition. Ils estiment que la variabilité des performances observées dans les études relatives à la pratique délibérée est due à différents facteurs, et pas uniquement à la pratique délibérée elle-même. D'autre part, ils remarquent qu'un apprenant aura tendance à arrêter de pratiquer une activité qui ne lui réussit pas : il ne deviendra donc jamais expert dans ce domaine. Macmanara, Hambrick et Oswald (2014) estiment que la pratique délibérée est certes un facteur important dans les variabilités des performances individuelles, mais qu'elle ne l'est pas autant que Ericsson et al. (1993) l'ont affirmé. Enfin, les effets de la pratique délibérée seraient plus importants pour les activités hautement prévisibles que pour les activités moins prévisibles (Gardner, 1995, Sternberg, 1996, Anderson 2000, Marcus, 2012, in Macmanara, Hambrick & Oswald, 2014).

2.3 Apprendre la consécutive

2.3.1 Curriculum

L'objectif général d'un programme d'interprétation est de préparer des professionnels capables de travailler de façon fiable sur le marché, et ce dès l'obtention de leur diplôme (Brown, 2013 ; Setton & Dawrant, 2016a). Une formation de qualité doit dès lors s'appuyer sur une évaluation solide, qui

garantisse que les objectifs et les cibles de la formation sont atteints (Setton & Dawrant, 2016a). Les formations en interprétation sont axées sur la pratique, l'interprétation nécessitant l'acquisition de compétences de haut niveau (Setton & Dawrant, 2016a). Tant les descriptions de cursus que les lignes directrices fournies par l'EMCI concernant la structure recommandée pour les formations démontrent l'importance de cet axe pratique : sur les quatre cents heures au minimum de cours d'un cursus de second cycle en interprétation, 75% doivent être constituées de pratique[1]. La formation en interprétation de conférence a désormais lieu au niveau académique, mais elle a donc gardé son aspect pratique d'apprentissage, fondé sur l'acquisition de compétences, comme cela était le cas avant l'introduction de formations universitaires formelles (Motta, 2013 ; Serrano-Soler, 2017 ; Setton & Dawrant, 2016b)

Il existe un consensus concernant les compétences indispensables à la pratique de l'interprétation : d'excellentes connaissances dans sa langue de travail ; de fortes compétences interculturelles ; la capacité de gérer des éléments non verbaux ; le fait de disposer d'une certaine aisance ; de faire preuve de capacités de négociation (Postigo Pinazo, 2008 ; Setton & Dawrant, 2016b). Les étudiants en interprétation doivent en outre apprendre à maîtriser une série de processus et de sous-tâches dans les domaines suivants : mémoire, anticipation, compréhension verbale, production orale, capacité à résumer, à segmenter, à paraphraser, habilité à communiquer, etc. (Motta, 2011).

Concrètement, l'apprentissage de la consécutive passe par l'entraînement de compétences utilisées au quotidien (écouter, comprendre, parler), mais en les abordant d'un point de vue spécifique. L'objectif est d'aiguiser la mémoire, l'attention et les capacités d'analyse de l'étudiant. Au début de leur cursus, les étudiants sont appelés à pratiquer l'écoute active, le résumé, la déverbalisation ainsi que la traduction à vue. Ils sont initiés aux compétences de présentation et d'élocution. L'étape suivante consiste à effectuer de courtes consécutives sans prise de note, qui durent entre 10 secondes et 3-4 minutes. Cette étape a pour objectif d'entraîner la mémorisation et toutes les compétences citées ci-dessus. L'objectif pour l'étudiant est à ce stade de fournir un discours complet, logique et cohérent, sans erreur ni omission majeure, tout en évitant les problèmes d'expression en langue d'arrivée, et en évitant la sur-traduction ou la sous-traduction. On introduit ensuite la prise de notes, ce qui se fait au travers de cours d'introduction et d'exercices pratiques. Les étudiants commencent ensuite à établir un système de notes personnel (symboles, liens, etc.), tout en tenant compte des principes d'abréviation et de simplification. Ces éléments, une fois acquis, permettent déjà une prise de note relativement détaillée et complète. C'est ensuite la cohésion, l'efficacité, les nuances et la

[1] https://www.emcinterpreting.org/course-structure (Point *4. Course structure and workload*, dernière consultation le 13 août 2019).

précision qui sont entraînées. Parallèlement, les étudiants continuent à personnaliser leur système de prise de notes. Une fois ces compétences acquises, il s'agit de consolider et de coordonner les aspects d'attention, d'analyse et de notation. Lorsque cette coordination basique est acquise, il est nécessaire de pratiquer durant plusieurs mois, avec des types de discours variés, afin de consolider les acquis. Une bonne consolidation nécessite en effet des centaines d'heures de pratique. Après la phase de consolidation, il est nécessaire de perfectionner la pratique et insérer des composants de situation réelle dans les exercices (Setton & Dawrant, 2016a).

Le travail et l'entraînement personnels jouent un rôle fondamental dans la formation des interprètes : au début de l'apprentissage de la consécutive, il est recommandé que les étudiants passent de 8 à 10 heures par semaine en travail de groupe pour préparer, donner et interpréter des discours. La qualité de ce travail de groupe est bien entendu plus importante que la quantité de celui-ci. L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs font partie intégrante de la formation des étudiants. Le développement de la capacité, pour l'étudiant, d'expliciter les différentes stratégies qu'il a adoptées pour faire face à tel ou tel problème est également au programme (Setton & Dawrant, 2016a). En effet, en phase d'acquisition des compétences, on considère que c'est le processus d'apprentissage qui importe, plus que le produit : l'objectif est de trouver les causes des erreurs, pour arriver à des stratégies d'amélioration (Gile, 1995). Par ailleurs, les cursus en interprétation doivent par définition s'adapter aux nouveaux besoins de la profession et doivent faire face à divers défis (Pöchhacker, 2015). Cela implique notamment une utilisation économique des ressources (instructeurs, équipement, matériel, temps), une diminution de la longueur des formations et une plus grande importance du rôle de la technologie (Sawyer, 2004).

2.4 Journal réflexif

2.4.1 Composants fondamentaux

Le journal réflexif est une des applications de la pratique délibérée. Il permet à l'apprenant de réfléchir activement à la façon dont il apprend, de mieux identifier ses forces et ses faiblesses et d'établir des objectifs concrets à atteindre. Il est un soutien dans le suivi et l'analyse des difficultés rencontrées durant l'apprentissage, et permet d'explorer différentes pistes de développement. Il est utilisé pour renforcer l'acquisition de compétences ou de savoirs, mais il permet également de (continuer à) développer les compétences métacognitives de l'apprenant (Blake 2005 ; Boud 2001 ; Coulson & Harvey, 2013 ; English, 2001 ; Ericsson & al., 1993 ; Frenvik, 2001 ; Frazier & Eik, 2015 ; Lee V, 2015 ; McConlogue, 2015 ; Motta, 2011).

Le journal permet à l'apprenant de garder une trace écrite de son apprentissage, qu'il aura au préalable analysé à l'aide d'outils métacognitifs et de la pratique délibérée. Or il semblerait que la réflexion écrite

contribue plus à l'apprentissage que la discussion orale, puisqu'elle permet un niveau d'analyse intellectuelle plus profond. Le journal réflexif peut être rédigé sous un format « libre » : l'apprenant note ce qu'il souhaite, sans cadre (il s'agit d'un journal non dirigé, libre, ou ouvert) ; il peut aussi consister en une série de rubriques prédéfinies que l'apprenant remplit, ou en des questions auxquelles il répond (il s'agit d'un journal dirigé, qui fournit un cadre). Le journal libre peut produire un simple flux de conscience, ou une simple description de faits, sans qu'une réelle réflexion ne soit produite. On considère donc que si l'objectif recherché est de soutenir la réflexion de l'apprenant, il est préférable de le guider dans sa réflexion, en lui fournissant des questions auxquelles il doit répondre, ou un cadre vierge qu'il doit remplir. Quoi qu'il en soit, il est nécessaire d'assurer une certaine flexibilité et de tenir compte des différences individuelles dans le processus d'apprentissage lorsque l'on propose le journal réflexif comme outil. Le journal peut exister sur différents supports : papier, informatique, en ligne, sous forme de blog, vidéo, etc. (Brown, 2013 ; Dunlap, 2006 ; Hamilton and Druva, 2010, Owen & Stupans, 2009, Duffy, 2009, Kahn, 2006, in Brown, 2013 ; Eyler and Giles 1999, in Coulson & Harvey, 2013).

Les différents auteurs font des distinctions terminologiques entre différents types de journaux (portfolio, essai, etc.). Dans ce travail, nous utiliserons le terme « journal » pour le journal dirigé, c'est-à-dire un document ou une interface contenant des entrées prédéfinies que l'apprenant doit remplir, et nous appellerons « Commentaires personnels » la partie libre du journal (voir annexes 1 et 2). Par ailleurs, plusieurs auteurs fournissent des documents utilisés dans leur pratique ou leurs recherches. Il ne s'agit pas à proprement parler de journaux, mais plutôt de lignes directrices : Lee Z. fournit des « Conseils aux étudiants », visant à les aider à tenir compte de différents aspects de leurs pratiques, Hartley & al. proposent une « Grille d'évaluation » pour fournir du feedback à soi-même et aux pairs.

2.4.2 Domaines où le journal est utilisé

Le journal réflexif et son utilisation ont été étudiés dans de nombreux domaines : études d'infirmerie (Atkins and Murphy, 1993 ; Chirema, 2007 ; Duffy, 2007 ; Hargreaves, 2004 ; Epp, 2008) ; santé au sens large (Mann et al., 2009 ; Prinsloo et al., 2011) ; musique (Baker, 2007) ; études pédagogiques (Blaise et al., 2004 ; Burton et al., 2009 ; Larrivee, 2008 ; Minott, 2008 ; Moss et al., 2008 ; Otienoh, 2009) ; éducation de la petite enfance (Cornish & Cantor, 2008) ; commerce (Johnson & Barker, 1995) ; design (Gulwadi, 2009) ; psychologie (Sutton, Townend, & Wright, 2007) ; éducation à distance (Jarvis, 2001) ; physiothérapie (Plack, Driscoll, Blissett, McKenna, & Plack, 2005) ; technologies de l'information (Gleaves, Walker, & Grey, 2007, 2008), danse (Guigere, 2002).

2.4.3 Avantages du journal réflexif

La plupart des chercheurs et des enseignants qui ont étudié la question classent le journal réflexif dans la catégorie des outils pédagogiques de qualité, d'autant plus s'il est complété par d'autres outils

(Blake, 2015 ; Fenwik 2001 ; Frazier & Eick, 2015 ; Hwang et al., 2015 ; Wong et al., 2002, in Hwang, 2015 ; Motta, 2013 ; O'Connel & Dyment, 2011). Par ailleurs, plusieurs auteurs ont étudié l'importance de la pratique délibérée dans l'apprentissage – puis dans la pratique – de l'interprétation (Arumi & Esteve, 2006 ; Atkinson and Crezee, 2014 ; Motta ; Ilescu, 2003, Riccardi, 2001, in Postigo, 2008 ; Sawyer, 2004). (Voir point 2.4)

2.4.3.1 Développer l'esprit critique et obtenir de meilleurs résultats

Le journal réflexif offre de nombreux avantages directement liés à la métacognition : il est un moyen de susciter l'autoréflexion et encourage la métacognition. Les apprenants utilisant le journal réflexif présenteraient une conception de l'apprentissage plus complexe, appliqueraient des outils métacognitifs, et obtiendraient de meilleurs résultats aux examens (Moon, 2010, in Hwang, 2015 ; Kolencik, 2011 ; Motta, 2013 ; O'Connel, 2011). Les compétences cognitives et métacognitives acquises grâce au journal réflexif peuvent en outre être transférées à d'autres domaines (Dunlap, 2006). Le journal réflexif implique une réflexion intentionnelle et systématique : il fait dès lors s'articuler la pensée et améliore les capacités de réflexion de l'apprenant, qui devient capable d'explorer, de questionner, de faire des connexions, des choix. En un mot, la pratique du journal réflexif développe l'esprit critique (Dunlap 2006 ; English & Gillen, 2001 ; Hiemstra, 2011 ; Kolencik, 2011 ; O'Connel & Dyment, 2011 ; Lauterbach & Hentz, 2005, in O'Connel & Dyment 2011).

2.4.3.2 Expliciter les pratiques

Le journal réflexif consiste à garder une trace de l'évolution de l'apprenant, ce qui permet d'organiser l'apprentissage et de mieux comprendre les processus qui le sous-tendent (Guigere, 2012 ; Jarvis, 2001, in Lee Z., 2015 ; O'Connel, 2011 ; Spalding & Wilson, 2002). Il aide à verbaliser les expériences, les difficultés, les sentiments qui surgissent – tant en classe qu'en dehors de celle-ci – et qui sont pertinents pour le processus d'apprentissage (Doğan et al., 2009 ; Guigere, 2012). Cet outil est un moyen pour l'apprenant d'expliciter ce qu'il sait, mais aussi ce qu'il sait sans en être conscient, et d'explorer ses pratiques tacites (English & Gillen, 2001 ; Shepherd, 2006). Il permet par ailleurs à l'apprenant de mettre au jour les questions qui posent problème, mais aussi les potentielles solutions (Clarke, Waywood & Stephens, 1993, in Dunlap, 2006 ; Mezirow, 1991, in O'Connel, 2011).

2.4.3.3 Responsabiliser l'apprenant et améliorer la communication

Le journal réflexif place l'apprenant au cœur de l'apprentissage : il peut grâce à lui s'approprier les processus d'apprentissage et mieux s'y plonger (Kolencik, 2011 ; O'Connel & Dyment, 2011). Il peut ainsi se rendre compte qu'il avait négligé certains aspects dans le passé et y remédier (Lee V., 2015). L'apprenant utilisant le journal réflexif est plus discipliné, plus précis dans sa communication, puisque le journal réflexif est également un outil permettant d'améliorer la communication, que celle-ci soit individuelle, ou ait lieu au sein d'un groupe ou entre des groupes (Kolencik, 2011 ; Shepherd, 2006).

2.4.3.4 Maintenir la motivation

Le journal réflexif permet de prendre du recul sur les activités et de les analyser de façon critique, et notamment de relire des entrées pour se rendre compte du chemin parcouru, ce qui est une motivation pour persister dans l'apprentissage (Dunlap, 2006 ; Kolencik, 2011 ; Lee Z., 2015 ; Minott, 2008, Sutton et al., 2007, in O'Connel, 2011 ; Spalding & Wilson, 2002).

2.4.3.5 Gestion du stress et développement personnel

Le journal réflexif soutient le dialogue intérieur et peut avoir un effet « thérapeutique » : le simple fait pour les apprenants d'écrire – et donc de reconnaître – la présence d'éléments dus au stress fait diminuer celui-ci. Cette démarche permet également de mieux évaluer les inquiétudes et les frustrations (Harmer, 2002 ; O'Connel & Dyment, 2011 ; Spalding, 2002). Le journal réflexif soutient également le développement personnel, l'intuition, et l'expression de soi, et il permet à l'apprenant d'explorer ses sentiments concernant une expérience ou un événement (Boud, 2001 ; Hiemstra, 2011). Il développe aussi la créativité dans l'apprentissage, la liberté de penser et les compétences d'écriture (Hiemstra, 2001 ; Kolencik, 2011). En un mot, le journal est considéré comme un outil permettant à l'apprenant de grandir et de murir au niveau personnel, académique et professionnel (Hiemstra, 2001 ; Williams et al., 2002, in O'Connel, 2007).

2.4.3.6 Développer les compétences de résolution de problème

Le journal réflexif permet de développer les compétences de résolution de problème : il demande de réfléchir à des évènements passés et de formuler des plans d'action pour améliorer une situation, en identifiant les aspects qui semblent importants à l'apprenant (Hiemstra, 2011 ; Kolencik, 2011 ; Cole, 1994, Gulwadi, 2009, in O'Connel & Dyment, 2011 ; Tang, 2002).

2.4.3.7 Evaluer l'apprenant et l'enseignement

Le journal, s'il est comparé avec les objectifs de l'apprenant ou de l'enseignant, peut servir d'outil d'évaluation pour une période donnée : les objectifs fixés dans le journal peuvent servir de base à l'évaluation (Guigere, 2012). Le journal réflexif peut également être utile aux enseignants pour affiner leur pratique : grâce à lui, ils peuvent développer leur approche pédagogique et enrichir leur rapport avec les apprenants (O'Connel & Dyment, 2011 ; Spalding & Wilson, 2002).

2.4.3.8 Soutenir le passage de novice à expert et assurer la croissance professionnelle

Le journal réflexif promeut la croissance professionnelle (Plack et al., 2005, in O'Connel & Dyment, 2011 ; Brown and Sorrell, 1993, Callister, 1993, Kea & Backon, 1999, O'Rourke, 1998, Patton, Sinclair & Woodward, 1997, in Tang, 2002). Il est également considéré comme un outil fondamental pour passer du stade de novice à celui d'expert, et plus précisément à celui d'expert adaptatif (Motta, 2013). (Voir point 2.5.7).

2.4.4 Défis posés par le journal réflexif

Les défis à relever lorsqu'il s'agit d'utiliser le journal réflexif comme outil pédagogique sont de plusieurs ordres. Lorsque l'utilisation du journal n'est pas obligatoire, les causes d'une non utilisation de celui-ci peuvent être nombreuses. Les identifier permet d'adapter l'activité et de la rendre plus attrayante pour les apprenants (Miller, 2017). Si le format proposé n'est pas adapté, ni adopté, les étudiants sont en effet découragés, et contrer cette tendance représente un défi pour les enseignants (English & Gillen, 2011 ; Motta, 2013).

2.4.4.1 Absence de formation/compétences

Il est indispensable que les apprenants soient formés à l'utilisation du journal réflexif et qu'ils soient suivis par les enseignants dans cette pratique. Les enseignants doivent être clairs sur ce qu'ils attendent en termes de structure et d'utilisation du journal (Motta, 2013 ; O'Connel, 2011). Si tel n'est pas le cas, les apprenants risquent d'être désorientés et de ne pas réellement comprendre ce qu'il est attendu d'eux, ce qui suscitera insécurité et frustration (Hwang et al., 2015 ; Lee, 2015 ; O'Connel, 2011). Or, il semblerait que le cas de figure où on ne fournit pas de lignes directrices aux apprenants pour l'utilisation du journal réflexif soit relativement fréquent (Motta, 2013, O'Connel, 2011).

2.4.4.2 Tâche rébarbative

L'utilisation du journal *per se* peut être considérée comme rébarbative par les apprenants, qui la considèrent seulement comme du travail supplémentaire. Ce sentiment est encore plus marqué si l'enseignement ne fournit pas de cadre ou si les avantages de son utilisation n'ont pas été bien explicités (English & Gillen, 2001 ; O'Connel, 2011). Cette activité prend du temps, or certains apprenants ne s'y consacrent pas régulièrement. Néanmoins, alors que le problème du temps est souvent évoqué pour la rédaction (et l'évaluation) des journaux, il semblerait que ce soit la motivation intrinsèque de l'apprenant qui reste le point central de l'utilisation ou non de cet outil (Hendrix, O'Malley, Sullivan & Carmon, 2012, Langley & Brown, 2010, in Miller, 2017 ; Otienoh, 2009).

2.4.4.3 Réticence à partager son journal

Les étudiants peuvent avoir des réticences à partager leur journal, notamment dans les cas où s'il sera évalué ou noté (Chabon & Lee-Wilkerson, 2006, in Lee, 2015 ; Chan, 2009, Ruiz-López et al., 2015, in Miller, 2017 ; Motta, 2013). Outre la crainte de l'évaluation, cette réticence à partager son journal peut également être due au flou qui se crée, avec ce partage, dans la limite entre apprenant et enseignant, ou entre apprenant et pairs (O'Connel & Dyment, 2011). Quoi qu'il en soit, il est difficile pour l'apprenant de faire abstraction du fait que son journal sera lu par un tiers si cela est prévu, ce qui peut avoir une incidence sur la qualité réelle de la réflexion, ce d'autant plus si le journal est destiné à être évalué. Enfin, il semblerait que les entrées récoltées pour consultation par les enseignants sont parfois simplement descriptives et contiennent peu d'éléments réflexifs. Cela peut être dû au fait que les

apprenants ne s'étant pas adonnées à la pratique régulièrement sont tentés de rédiger leur journal à la dernière minute et de façon artificielle (English 2001 ; O'Connel & Dyment, 2011).

2.4.4.4 Outil ne correspond pas à tous et à tout moment

Il semblerait que l'utilisation du journal réflexif ne corresponde pas à la façon d'apprendre ou au tempérament de tous les étudiants, même si l'enseignant fournit des efforts pour expliquer le sens de sa démarche (O'Connel, 2011 ; Spalding, 2002). Par ailleurs, selon le niveau d'avancement dans les études, les préférences des apprenants évoluent : il semblerait que les apprenants moins expérimentés préfèrent les journaux dirigés, tandis que les apprenants plus expérimentés préfèrent rédiger leur journal sous forme libre (Hendrix et al., 2012, in Miller, 2017). Enfin, la pratique réflexive nécessite de bonnes compétences linguistiques, ce qui peut désavantager ceux qui en sont dépourvus (Coulson & Harvey, 2013).

2.4.4.5 Evaluation du journal

L'évaluation du journal suscite de grands questionnements. Certains estiment que, par définition, le matériau contenu dans un journal n'est pas évaluable et qu'il existe une claire tension entre réflexion et évaluation. Le fait de noter le journal pourrait en effet inhiber la liberté de réflexion (Hurtig, Yonge, Bodnar, Berg, 1989, in Blake, 2005 ; Brookfield 1997, in English, 2001 ; Sumsion & Fleet, 1996, Boud, 1999, in Lee Z., 2015).

Si l'on décide néanmoins d'évaluer les journaux, la démarche suscite toute une série de questions (et peu de réponses tranchées dans la littérature) : qui doit évaluer le journal ? Quel genre d'évaluation doit-être fournie ? (English, 2001). Faut-il donner une note ? Une simple évaluation du type « suffisant-insuffisant » ? Fournir des commentaires ? (Lee Z., 2015). L'évaluation se fera-t-elle par écrit ? En face à face ? (Walker, 2006). Quelle(s) partie(s) du journal sera (seront) évaluées ? Comment sélectionnera-t-on la (les) partie(s) évaluée(s) ? (Walker, 2006 ; Brown, 2014). Quels aspects évaluer ? L'exhaustivité des sujets touchés et le caractère complet de la réflexion ? Des indices indiquant qu'une réflexion complète a eu lieu concernant des aspects du cours ? Des indices que l'apprenant établit des connections, qu'il fait preuve d'esprit critique et se pose des questions ? (Fenwick & Parsons, 2000, in Brown, 2014). Faut-il anonymiser les extraits ou journaux évalués ? (Moon, 2004, in Coulson & Harvey, 2013). Par ailleurs, les apprenants peuvent-ils demander que certaines parties de leur journal ne soient pas évaluées (les parties plus subjectives ou fondées sur le ressenti par exemple) ? (O'Connel & Dyment, 2011).

Si l'on évalue un journal, l'apprenant ne risque-t-il pas d'écrire ce que l'on attend de lui, pour la note ? (Coulson & Harvey, 2013 ; Guigere, 2012 ; O'Connel & Dyment, 2011 ; Walker, 2006). Ne risque-t-il pas d'exagérer ou en d'inhiber certains points ? (Boud, 2001 ; McMullen, 2006, Perkins, 1996, in Brown,

2014). En un mot, ce processus d'évaluation crée-t-il des enjeux de pouvoir ? (O'Connel & Dyment, 2011) ? À contrario, un journal non noté ne risque-t-il pas de ne susciter que peu d'efforts de la part de l'apprenant ? Noter le journal ne permettrait-il pas de donner une certaine valeur à l'exercice, et de motiver les apprenants à l'effectuer sérieusement (Walker, 2006) ?

Il importe dans tous les cas d'être transparent sur les attentes et les critères de notation ou d'évaluation : quel poids aura la note du journal sur la note finale si note il y a ? Comment le journal sera-t-il évalué ? (Chan, 2009, in Miller, 2017 ; Walker, 2006).

Différents auteurs et enseignants fournissent des grilles d'évaluation du journal (voir annexes 9 et 10).

2.4.5 Les questions à se poser avant d'introduire le journal réflexif dans un cursus

Nous avons vu que le l'utilisation du journal réflexif soulève toute une série de questions touchant différents aspects. Il est fondamental, si l'on souhaite l'introduire dans un cursus, d'y répondre en amont.

2.4.5.1 Que veut-on obtenir de la pratique du journal réflexif ?

Le choix du type de journal dépend de ce qui est recherché : les journaux sans structure prédéfinie peuvent encourager la créativité et le brainstorming, mais si l'on souhaite obtenir des indications concernant des résultats concrets, des réponses précises sur un sujet, ou encore utiliser le journal comme outil d'évaluation, mieux vaut être précis concernant le contenu attendu, et fournir des repères ou des questions concrètes (Dunlap, 2006 ; Guigere, 2012). Si l'on opte pour un journal avec des questions prédéfinies, la formulation des questions doit aider l'apprenant à faire le lien entre ce qui lui est demandé et ce qui est attendu de lui. Il est utile de faire tester lesdites questions en amont (Dunlap, 2006). Un panaché est également possible : des questions prédéfinies, et une section dédiée à l'autoréflexion (Tang, 2006).

2.4.5.2 Dans quel cadre l'activité s'insère-t-elle ?

Il est important d'expliquer aux apprenants pourquoi on leur demande de tenir un journal. Donner des exemples d'utilisation en contexte de formation ou professionnel peut également être utile (Dunlap, 2006). L'exercice doit être pratiqué régulièrement. Si tel n'est pas le cas, il ne permettra pas à l'habitude de l'autoréflexion de s'ancrer, ou s'il est effectué une seule fois ou de façon très espacée, il ne sera qu'une photographie d'un point dans le temps (Guigere, 2012). Il est souhaitable de laisser aux apprenants la possibilité de choisir le moment où ils rédigeront leur journal, mais il peut être utile de vérifier la motivation de l'apprenant et, si besoin de le soutenir dans cette démarche (Dunlap, 2006). Il convient également d'inciter les apprenants à relire les anciennes entrées de leur journal, afin qu'ils se rendent compte du chemin qu'ils ont parcouru (Dunlap, 2006).

2.4.5.3 Quelles sont les modalités de rédaction du journal ?

Outre le format « classique », papier ou formulaire à remplir sous forme informatique, il est possible de réfléchir à d'autres possibilités.

2.4.5.3.1 Journal en ligne partagé

Certains estiment que la solution du journal-blog (journal en ligne, ouvert et partagé) peut tout à fait convenir à la génération actuelle d'étudiants, qui ont pour la plupart grandi avec les technologies de l'information. Ceux-ci n'ont en effet aucune difficulté à utiliser la technologie et sont friands de participation active et de feedback immédiat (Reed & Edmunds, 2015 ; Montenery et al. 2013, in Reed & Edmunds, 2015). Ce format permet des conversations en petits groupes ou en groupes plus importants, et induit une grande interactivité, y compris en termes d'échanges sociaux (Reed & Edmunds, 2015). Par ailleurs, il semblerait que le format blog permette aux étudiants de se sentir faire partie d'un groupe, dont les autres individus doivent faire face aux mêmes difficultés (Reed & Edmunds, 2015). Le journal partagé en ligne permet une certaine flexibilité et beaucoup d'interactions : les apprenants et les enseignants n'ont pas à se voir physiquement pour interagir (Ruan & Beach, 2005). Néanmoins, la nature même des discussions de groupe en ligne, peu structurées, peut mener à des commentaires superficiels ou à de simples descriptions, en lieu et place d'une réelle réflexion, et à des inégalités dans la participation. Il est donc nécessaire, si l'on opte pour cette modalité, d'assurer un bon suivi et une bonne organisation (Ruan & Beach, 2005 ; Carboni, 1999, Edens, 2000, in Ruan & Beach, 2005).

2.4.5.3.2 Journal vidéo

Les remarques relatives aux spécificités générationnelles et à l'accessibilité technologique s'appliquent au journal vidéo. Le journal vidéo permettrait d'augmenter l'authenticité des réflexions et de mieux transmettre les émotions. Il serait également un moyen de réduire l'anxiété de certaines personnes, mais risque d'en susciter chez d'autres, du fait de la difficulté de celles-ci à se voir en vidéo (Clark, 2009, Jordan, 2012, Parikh et al., 2012, in Frazier & Eik, 2015). Cette modalité peut néanmoins présenter certaines difficultés techniques, la taille des fichiers à gérer, par exemple (Jordan, 2012, Parikh et al., 2012, in Frazier & Eik, 2015).

2.4.5.4 Quelles sont les modalités d'utilisation du journal pour l'apprenant et l'enseignant ?

2.4.5.4.1 Journal personnel ?

Il est indispensable de réfléchir à ce qu'il adviendra des entrées du journal des apprenants : s'agira-t-il d'un journal à usage strictement personnel, ou sera-t-il lu par un ou des tiers (pairs, enseignants) ? Si oui, sera-t-il évalué ? S'il l'est, quelles seront les modalités et la valeur de cette évaluation ? (Voir point 2.4.4.5). Si le journal est lu par les pairs ou l'enseignant, est-il prévu que ceux-ci répondent ou commentent ce journal (Dunlap, 2006) ? Par ailleurs, la lecture par l'enseignant permettrait-elle à

celui-ci d'améliorer sa pratique et de maximiser le processus d'apprentissage ? (Otienoh, 2009 ; Ruan & Beach, 2005).

2.4.5.4.2 Journal d'échange ?

Le journal réflexif peut être prévu pour être consulté par des pairs, il semblerait que le fait de prévoir que les apprenant forment des binômes et qu'ils entreprennent un échange de journaux peut renforcer leur engagement. Dans ce cas en effet, lorsque l'apprenant écrit, il sait pour qui il écrit, et il se sent engagé envers son binôme (Blaise et al., in O'Connel & Dyment, 2011 ; Ruan & Beach, 2005). Cette démarche peut néanmoins également susciter des difficultés : l'un des deux partenaires peut ne pas être assez diligent dans ses réponses, ne pas apporter d'aide réelle (Ruan & Beach, 2005). Si cette configuration est envisagée, il peut être adéquat de laisser les apprenants constituer eux-mêmes leurs binômes (Ruan & Beach, 2005).

2.4.6 Tableaux synoptiques : bonnes pratiques et questions à se poser

À faire	**À éviter**
Fournir une vraie formation *ad hoc*	Demander d'utiliser un journal sans réelles explications
Assurer un suivi	Ne pas suivre les étudiants et s'attendre à ce qu'ils utilisent le journal naturellement
Être très clair sur les modalités de suivi et d'évaluation du journal	Ne pas préciser ce qu'il adviendra des journaux
Insister sur le fait que lorsque l'on dit qu'il faut utiliser le journal régulièrement, cela ne signifie pas « absolument tout le temps »	Ne pas préciser la fréquence d'utilisation, ou donner l'impression qu'il est nécessaire de toujours pratiquer délibérément

Questions à se poser avant d'introduire la pratique	
Que veut-on obtenir de la pratique du journal réflexif ?	Journal ouvert ? Dirigé ?
Dans quel cadre l'activité s'insère-t-elle ?	Formation ? Suivi ? Cursus ? Évaluation ?
Quelles sont les modalités de rédaction du journal ?	Papier ? En ligne ? Partagé ? Personnel ? Autre ?
Quelles sont les modalités d'utilisation du journal pour l'apprenant et l'enseignant ?	Partagé ? Personnel ?

2.5 Journal réflexif et pratique délibérée en interprétation

Nous avons vu les différents aspects et points inhérents à l'utilisation du journal réflexif, et notamment les aspects qu'il convient d'évaluer lorsqu'il s'agit de l'introduire dans un cursus. La plupart de ces questionnements restent valables dans le cadre de l'apprentissage de l'interprétation, mais certains d'entre eux acquièrent peut-être une importance particulière du fait de la nature même de cette activité.

2.5.1 Cursus

Nous avons vu que la formation en interprétation de conférence implique une acquisition de compétences spécifiques, permettant de mener des processus mentaux immédiats de haut niveau, et que cette acquisition doit se faire en un temps relativement bref (Motta, 2011 ; 2016). (Voir point 2.3). Nous avons vu également que la pratique délibérée est particulièrement pertinente pour les domaines nécessitant d'acquérir des compétences (Shreve 2006, in Motta, 2013). La pratique réflexive est d'ailleurs considérée comme un élément fondamental de la formation d'un interprète (Brown, 2013), notamment pour ce qui est du passage de l'état novice à celui expert, qui est l'un des objectifs de la formation en interprétation de conférence (Motta, 2016). L'objectif général d'une formation en interprétation de conférence est en effet de former des professionnels qui seront capables de continuer à grandir professionnellement, en s'adaptant et en faisant face à de nouvelles situations (Brown, 2013). C'est notamment l'auto-évaluation qui permet d'avancer sur le chemin de la professionnalisation, et la pensée réflexive peut d'ailleurs être considérée comme une caractéristique fondamentale de l'employabilité aujourd'hui (Harvey, 2003, in Brown, 2013 ; Postigo Pinazo, 2008). Cela dit, le chemin vers l'expertise est long et continue après l'obtention du diplôme (Motta, 2011).

Dans le domaine de l'interprétation de conférence, on considère que c'est principalement la pratique personnelle de l'étudiant, et surtout la qualité de celle-ci (autant que les heures passées en présentiel en cours) qui va permettre les changements cognitifs chez l'étudiant, nécessaires pour dépasser les contraintes cognitives inhérentes à la pratique de l'interprétation (Moser-Mercer, 2001, in Motta, 2011). Cela implique que l'étudiant s'engage dans de nombreuses heures de pratique soutenue, y compris en dehors des heures en présentiel. Tout comme pour l'acquisition d'un instrument de musique, les cours donnés par l'enseignant ne sont pas suffisants : il est nécessaire de s'entraîner par soi-même. Cet aspect n'est pas toujours clair pour les étudiants, il est donc nécessaire de l'expliciter durant le cursus, et de fournir aux étudiants les compétences nécessaires pour qu'ils puissent pratiquer de façon indépendante et que leurs sessions de pratique indépendante atteignent une bonne qualité (Aldea, 2008 ; Ericsson et al., 1993 ; Ericsson, 2000, Moser-Mercer, 2003, in Hartley & al., 2014 ; Motta, 2011, 2016).

Cela dit, le fait même que l'on compte beaucoup sur l'auto-apprentissage est problématique, du fait de la nature même de celui-ci : outre le fait que les étudiants doivent acquérir des compétences spécifiques pour pratiquer de façon indépendante, le temps prévu en apprentissage indépendant ne fait normalement pas partie du cursus officiel. De ce fait, on y prête moins d'attention, les pratiques indépendantes ne sont souvent pas réellement supervisées, et implicitement, elles ne sont la responsabilité de personne (Aldea, 2008). Or, si de nombreux chercheurs soulignent importance de la pratique délibérée pour l'acquisition interprétation, ils notent également le « danger » de laisser les étudiants travailler seuls sans qu'ils n'appliquent la pratique délibérée (Motta, 2011).

Il est dès lors indispensable que les étudiants acquièrent les compétences menant vers l'apprentissage autonome et notamment vers la capacité de s'autoévaluer, et qu'ils comprennent la différence entre la pratique stérile et la pratique délibérée. Cela est nécessaire pour qu'ils puissent effectuer des opérations de suivi et d'autorégulation et qu'ils puissent appliquer les principes de l'apprentissage indépendant ou auto-régulé. La différence entre pratique stérile et pratique délibérée doit donc clairement être expliquée au début de l'apprentissage (Aldea, 2008 ; Doğan & al., 2009 ; Moser-Mercer, 2008 ; Setton & Dawrant, 2016b).

Dans le contexte de l'apprentissage de l'interprétation, les étudiants n'ont souvent ni formation ni expérience en évaluation d'interprétation, du moins en début de cursus. Les enseignants doivent dès lors fournir des instructions claires, sans quoi les étudiants pourraient partir dans une mauvaise direction, ce qui pourrait être contre-productif. Il est donc indispensable que la pratique réflexive leur soit enseignée explicitement. Il conviendrait par exemple de consacrer une session entière aux bonnes pratiques pour le travail de groupe indépendant, et d'établir un métalangage commun durant les premières semaines, pour discuter des performances et des techniques d'interprétation (Dangerfield

& Napier ; Schjoldager, 1996, in Lee Z., 2015 ; Adams, 2008, in Serano-Soler, 2017 ; Serrano-Soler, 2017 ; Arumi et al., 2006 ; Setton & Dawrant, 2016b ; Setton & Dawrant, 2016b).

Concrètement, les étudiants doivent être encouragés à évaluer les performances de leurs pairs mais également les leurs propres. Le feedback doit se faire soit immédiatement après une performance, soit à l'écrit, après que leur performance ait été réécoutée. Il est possible de guider l'étudiant qui donne du feedback, par rapport au niveau et aux compétences à évaluer. Il est notamment envisageable de fournir des fiches d'évaluation aux étudiants, pour s'assurer de la pertinence du feedback qu'ils fournissent (Schjoldager, 1996, in Lee Z., 2015 ; Adams, 2008, in Serano-Soler, 2017 ; Serrano-Soler, 2017 ; Arumi et al., 2006 ; Setton & Dawrant, 2016b). Il est par ailleurs indispensable de fournir aux étudiants les niveaux de progression qui sont attendus d'eux (Motta, 2011).

Pendant la formation en interprétation, outre la formation formelle à la pratique délibérée et à l'apprentissage indépendant, l'intervention des enseignants doit notamment prendre la forme de soutien (*scaffolding*) : ceux-ci doivent offrir des pistes de réflexion, du feedback, et aider l'étudiant à se fixer des objectifs. Il s'agit d'offrir un soutien concret pour des tâches qui posent des problèmes particuliers : par exemple, aider l'étudiant à comprendre quelles sont les sous-tâches impliquées dans le processus d'interprétation, afin qu'il travaille sur l'une ou l'autre, ou aider l'étudiant à vérifier que sa progression correspond aux niveaux attendus, ou encore indiquer clairement les jalons du cursus afin que l'étudiant devienne capable de déterminer les problèmes qu'il rencontre et les actions à entreprendre (Moser-Mercer, 2008 ; Motta, 2013). Les interprètes débutants ne sont en effet pas toujours conscients de ce qu'ils doivent rechercher pour développer leurs capacités (Dangerfield & Napier, 2016). Ce soutien apporté par les enseignants permet, pendant la période de formation, aux structures internes d'auto-réflexion, mais aussi de gestion du stress de l'étudiant de se développer, ce qui le rendra capable de choisir les réponses appropriées aux diverses situations, assurant ainsi la longévité de sa carrière (Brown, 2013). De manière générale, durant l'apprentissage de l'interprétation, l'expérience d'un professionnel expérimenté peut être très utile aux étudiants : celui-ci peut les guider, les faire progresser au-delà de leurs capacités ou leur permettre de confronter leurs idées (Brown, 2013 ; Cope et al. 2000, Owen & Stupans, 2009, Verenikina, 2008, in Brown, 2013).

Sur un autre plan nous avons vu également qu'il est généralement admis que les étudiants en interprétation de conférence doivent acquérir non seulement des compétences leur permettant d'obtenir leur diplôme, mais aussi leur permettant de devenir des experts adaptatifs (Sawyer, 2004 ; Moser-Mercer, 2008 ; Motta, 2013, 2016). Il est donc nécessaire de développer leur approche métacognitive durant leur formation, ce qui leur permettra, une fois diplômés, d'avoir un grand nombre de stratégies à disposition pour s'adapter à un grand nombre de situations, et de garder le contrôle sur leur pratique (Motta, 2013, 2016). En outre, les caractéristiques que l'on attribue

normalement aux experts adaptatifs sont aussi celles qui caractérisent le monde professionnel d'aujourd'hui de manière générale : capacité d'adaptation, motivation à chercher des solutions créatives, capacité à identifier des opportunités de changement, et à faire face à l'incertitude (Brophy et al., 2004, in Moser Mercer, 2008).

Concrètement, on estime que deux ans de formation de deuxième cycle (niveau Maîtrise) méthodique, progressive et à plein temps sont nécessaires pour atteindre le niveau d'interprète qualifié (Setton & Dawrant, 2016b), et qu'entre 3000 et 5000 heures de pratique délibérée sont nécessaires à un interprète débutant (*novice interpreter*) pour obtenir un diplôme de second cycle et être reconnu comme interprète « expert » (Moser-Mercer, 2008). Par ailleurs, l'Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC) estime qu'un interprète doit avoir au moins 150 jours d'expérience de travail aux conditions AIIC pour devenir membre de l'association, qui se porte garante du professionnalisme et du niveau de ses membres[2].

2.5.2 Pratique autonome

Nous l'avons vu, les cursus d'interprétation prévoient de nombreuses heures de pratique autonome pour les étudiants. Les enseignants et les assistants qui supervisent les sessions de travail autonome doivent aider les étudiants à les rendre aussi constructives et utiles que possible en leur fournissant un cadre théorique et des lignes directrices (Longley 1968, in Motta, 2011 ; Setton & Dawrant, 2016b). Idéalement, les sessions de travail indépendant devraient cultiver la même approche que les cours : les mêmes objectifs, les mêmes méthodes, les mêmes approches du feedback. La seule différence devrait être l'absence d'enseignant et de son feedback (Aldea, 2008).

Les sessions de travail de groupe indépendant ne doivent pas durer trop longtemps, elles doivent être régulières et faire partie de l'horaire régulier. Ces sessions doivent être structurées, bien préparées et avoir lieu dans des locaux adaptés (Motta, 2011, 2013). Pour chaque session de travail, les étudiants doivent être encouragés à se fixer des objectifs spécifiques, qui doivent correspondre aux niveaux de progression attendus et à leur propre progression et besoins (Motta, 2013). Ces objectifs doivent être progressifs, il convient de tester le mélange de plusieurs objectifs une fois que plusieurs objectifs ont été atteints (Motta, 2013). Il est également souhaitable que les étudiants gardent une trace de leur progression (afin de maintenir leur motivation mais aussi de pouvoir suivre une évolution en cas de problème récurrent). Ils doivent être incités à discuter de leurs problèmes et de leurs faiblesses, mais aussi de leurs solutions et de leurs forces. Le feedback fourni par les pairs lors des sessions de travail de groupe doit être régulier, spécifique, honnête, respectueux et constructif (Motta, 2011). Le

[2] https://aiic.net/page/6727 (dernière consultation le 13 août 2019).

feedback fourni à l'étudiant devrait être noté, par exemple dans un journal par l'étudiant, de façon que celui-ci puisse s'y reporter (Setton & Dawrant, 2016b).

2.5.3 Réécoute

On suggère normalement aux étudiants en interprétation d'enregistrer leurs prestations afin qu'ils puissent se réécouter ou être écoutés par des pairs ou les enseignants. Cette réécoute permettra d'identifier les difficultés et les forces, et de faire le lien entre la progression de l'étudiant et les objectifs du programme (Freihoff, 1993, in Sawyer, 2004). La réécoute peut également être une source d'inspiration et de motivation (Serrano-Soler, 2017). La réflexion sur ses propres performances prépare également l'étudiant à mieux accueillir et utiliser les feedbacks fournis par les pairs ou les enseignants, puisqu'elle lui permet d'expliciter ses processus de travail (Moser-Mercer, 2008).

2.5.4 Auto-évaluation

Lorsqu'un étudiant doit commenter le travail d'un pair, il est obligé de réfléchir aux caractéristiques d'une bonne interprétation, et par là-même il acquiert des compétences lui permettant de s'autoévaluer, ce qui est une étape indispensable pour pouvoir appliquer la pratique réflexive (Serrano Soler, 2017).

Nous avons vu que le cursus en interprétation de conférence implique de nombreuses heures de travail indépendant, il est donc indispensable que les étudiants soient formés au feedback : ceux-ci doivent notamment bien comprendre qu'un bon feedback implique d'identifier et de diagnostiquer les problèmes, et qu'il doit rapidement s'éloigner du produit (l'interprétation) pour s'intéresser au processus qui a mené à celui-ci (Aldea, 2008). Nous avons vu aussi que l'une des difficultés inhérentes au feedback par les pairs est que les étudiants, contrairement aux enseignants, ne sont souvent pas formés à donner du feedback. Il est dès lors nécessaire d'accompagner, surtout en début de cursus (Arumi & al., 2006).

De par la nature du métier, il est important que les interprètes soient capables de s'autoévaluer de façon indépendante (Sawyer, 2004), et nous avons vu que la pratique délibérée permet de développer des compétences d'auto-évaluation. La capacité à s'auto-évaluer est particulièrement importante pour ceux qui deviendront des indépendants : ce statut tend en effet à l'isolement, et les occasions de recevoir un feedback externe sont rares dans cette configuration. Enfin, une des spécificités de l'acquisition des compétences de l'interprétation est le *self-monitoring* (le contrôle en temps réel de sa propre production), qui est constant pendant la pratique d'interprétation. Celui-ci ne peut avoir lieu sans auto-évaluation. La pratique réflexive est d'ailleurs considérée comme un point central des compétences de l'interprètes, voire de son employabilité (Brown, 2013 ; Harvey, 2003, in Brown, 2013)

2.5.5 Prise de décision, mémoire et « multitasking »

Que ce soit durant la formation ou après celle-ci, la pratique de l'interprétation implique de prendre des décisions stratégiques très rapidement tout en effectuant des opérations immédiates de suivi et d'autorégulation. Le temps est crucial dans ce domaine, les compétences et les savoirs devant pouvoir être récupérés pour utilisation de façon immédiate (Moser-Mercer, 1997, in Motta, 2016). Or, nous l'avons vu, la pratique délibérée permet d'atteindre le niveau d'expert, expert qui, souvent, est capable de réduire les temps de réaction (Motta, 2011). L'interprétation est par ailleurs une activité exigeant de mener plusieurs activités de concert : décomposer l'activité en plusieurs sous-tâches, comme le demande la pratique délibérée, est un avantage pour trouver des solutions et des stratégies pour faire face à un problème (Serrano Soler, 2017).

2.5.6 Adaptabilité, flexibilité et prise de décision

Nous avons vu par ailleurs que les experts adaptatifs, en sus des compétences des experts routiniers, présentent une série de caractéristiques supplémentaires : ils font preuve de plus de flexibilité et s'adaptent plus facilement à des nouvelles situations. Ils ont également un accès plus facile à leurs expériences précédentes, et sont ainsi plus capables de transposer un savoir, une compétence ou une stratégie d'une situation ou un domaine à un autre (Moser-Mercer, 2008 ; Motta, 2011). Or l'interprète doit faire preuve d'une grande adaptabilité et flexibilité : il doit pouvoir travailler dans une grande variété de missions, et la pratique réflexive permet d'augmenter cette flexibilité, puisque qu'elle permet de disposer d'un plus large panel de stratégies (Dangerfield & Napier, 2016).

Par ailleurs, l'interprète doit constamment faire face à des situations inattendues et surgissant rapidement, ce qui provoque une surcharge cognitive. Pour faire face à ces situations inattendues, il doit disposer d'une vaste palette de compétences cognitives, affectives et psychomotrices. Pour pouvoir les appliquer dans le métier, il doit y être formé (Doğan & al., 2009). De manière générale, une des caractéristiques du professionnalisme est la capacité de prendre les bonnes décisions de façon décidée en cas de situation nouvelles ou compliquées (Brown, 2013 ; Schön, 1987, in Brown, 2013).

2.5.7 Passage du statut d'interprète novice à celui d'interprète expert

Nous avons vu que la pratique délibérée est un élément très important dans le processus qui permet à un apprenant d'atteindre le niveau de professionnel, puis pour qu'il passe du niveau de professionnel à celui d'expert, et éventuellement à celui d'expert adaptatif.

Comme dans d'autres domaines, en interprétation, c'est la pratique délibérée, par opposition à la pratique stérile qui permet une meilleure acquisition des compétences d'interprétation et, *in fine*, d'atteindre le niveau d'expert (Aldea, 2008 ; Dangerfield & Napier, 2016 ; Motta ; Moser-Mercer, 2008). Nous avons vu également que pour atteindre un niveau d'expert dans son domaine d'activité,

il faut – entre autres – contrer les tendances à l'automatisation, notamment et évaluer constamment à dessein ses propres performances, diagnostiquer ses problèmes, chercher des remèdes et créer des situations où l'objectif attendu est au-delà de son propre niveau actuel de maîtrise (Aldea, 2008 ; Ericsson, 2000, in Moser-Mercer, 2008).

Toutefois, au début de l'apprentissage de l'interprétation, automatiser certaines tâches simples permet d'alléger la charge cognitive, pour se concentrer sur les nouvelles compétences à acquérir. Mais l'automatisation des tâches n'apporte pas nécessairement une amélioration de la performance. Elle peut en effet mener à une plus grande vitesse, sans toutefois qu'elle soit le singe d'une amélioration de la capacité de traitement de la situation. Dans certains cas, l'automatisation peut même mener à une moins bonne performance : la réponse à un stimulus a été développée (et automatisée) pour un contexte particulier ; lorsque le contexte change, le professionnel n'est pas capable de s'adapter (Motta, 2016).

L'interprète qui travaille sans appliquer la pratique délibérée risque de ne jamais dépasser le niveau d'interprète « opérationnel », ou de certains interprètes semi-professionnels, qui, une fois qu'ils ont atteint un certain niveau de maîtrise, restent des experts routiniers et cessent de se développer. Ils peuvent fournir une interprétation acceptable, mais ils échouent systématiquement à faire face à des situations plus difficiles : vitesse du discours, densité, expressions idiomatiques. Sans une pratique délibérée, certains estiment qu'il est possible de passer des mois, voire des années en cabine, sans faire de progrès pour les situations difficiles (Aldea, 2008). Nous avons vu ci-dessus que la discipline et les techniques d'auto-amélioration doivent être enseignées durant le cursus, et qu'elles doivent continuer à être appliquées tout au long de la carrière, pour éviter un arrêt de la progression de l'interprète (Motta, 2013 ; Setton & Dawrant, 2016b). Il est donc dès lors important d'expliquer clairement aux étudiants en interprétation de conférence que pour passer du statut d'interprète « opérationnel » ou de professionnel débutant à celui d'expert, il leur faudra pratiquer pendant des années, spécifiquement, en appliquant la pratique délibérée.

2.5.8 Journal

Un journal spécifique à l'interprétation consécutive doit pouvoir permettre de couvrir les différents éléments constituant l'interprétation consécutive et les compétences nécessaires à acquérir dans le domaine. Tous ces éléments, qui sont fondamentaux dans le processus d'apprentissage, doivent être clairs à l'esprit de l'étudiant, afin qu'il puisse définir sur quoi travailler, et traduire cela en objectifs concrets dans sa pratique du journal réflexif.

Concrètement, l'étudiant devrait noter quels exercices il a effectué, avec quel matériel, ainsi que les stratégies qu'il a adoptées (Harmer, 2002 ; Motta, 2013). L'étudiant devrait réserver un moment et un

lieu consacré au journal, avoir toujours son journal à portée de main, et le remplir après chaque session ou cours, quotidiennement (Harmer, 2002). Outre des aspects méthodologiques et techniques, le journal peut également couvrir des aspects émotionnels ou garder une trace des feedbacks des enseignants (Doğan et al., 2009 ; Harmer, 2002). Nous avons vu que lorsqu'il écrit au sujet de son processus d'apprentissage, l'étudiant peut faire des liens, établir des motifs, définir ses forces et ses faiblesses, garder une trace du processus et regarder en arrière, pour y trouver la motivation d'avancer (Harmer, 2002 ; Motta, 2013 ; Serrano-Soler, 2017).

À noter que si le journal convient bien aux études en interprétation, cela n'est pas le cas des portfolios, l'intérêt d'une « collection de belles pièces » étant plus que restreint en interprétation, activité immédiate s'il en est (Setton & Dawrant, 2016b).

Par ailleurs, nous l'avons vu, un journal sans cadre peut mener à un « simple » flux de conscience, à de simples descriptions, ou à des listes d'exemples, sans réelle profondeur ou forme, il est donc préférable de guider le processus de réflexion (Brown, 2013 ; Duffy, 2009, Kahn, 2006, in Brown, 2013 ; Lee, Z., 2015). Lorsque l'auto-analyse est guidée, un interprète débutant peut développer des compétences d'autoréflexion critique et arriver à un niveau de réflexion plus élevé (Brown, 2013 ; Dangerfield & Napier 2016).

Le cadre fourni devrait néanmoins permettre une certaine flexibilité, et tenir compte des différences individuelles dans le développement (Brown, 2013). Le journal peut également être considéré comme un canal de communication entre l'enseignant et ses étudiants, il s'agit d'un journal de dialogue (Harmer, 2002). Le contenu dépendra de nombreux paramètres, notamment du niveau de l'apprenant, du niveau d'acquisition des compétences, du moment de l'évaluation (Moser-Mercer, 2000, in Motta 2013). Il peut arriver que les journaux des étudiants de deuxième année soient plus complexes et complets, les premières années étant encore dans l'exploration de leurs aptitudes pour l'interprétation (Harmer, 2002).

2.5.9 Evaluation du journal

Tout comme dans la littérature concernant l'évaluation du journal réflexif de manière générale, plusieurs approches sont décrites concernant l'évaluation du journal dans le cadre de l'apprentissage de l'interprétation. Ce volet a été étudié par Postigo Pinanzo (2008) et Lee Z. (2015), qui proposent les pistes suivantes : les enseignants peuvent demander à consulter les journaux des étudiants à n'importe quel moment, ou les étudiants doivent les rendre en fin d'année pour qu'ils soient évalués ou notés. Une partie de la note peut être allouée à l'auto-évaluation et à la capacité d'amélioration. Cette approche sert de motivation pour les étudiants, et implique un travail et une réflexion continue (Postigo Pinazo, 2008). Selon Postigo Pinanzo (2008), il semblerait que le caractère obligatoire de

l'évaluation du journal permettrait d'améliorer la qualité des journaux en quelques mois, et d'obtenir un engagement plus important et une meilleure qualité d'auto-évaluation de la part des étudiants, y compris de ceux qui n'étaient pas particulièrement engagés dans le processus au premier abord (Postigo Pinazo, 2008). Si l'on souhaite évaluer les journaux des apprenants, il est suggéré de demander que les étudiants utilisent un format particulier, pour des raisons pratiques (Lee Z., 2015). Tout comme la littérature générale, certains soulignent les difficultés soulevées par l'évaluation des journaux : l'évaluation du journal pourrait diminuer l'honnêteté des entrées et la valeur pédagogique de l'outil, puisque les entrées seront rédigées par l'étudiant qui a en tête une audience particulière, un enseignant par exemple (McMullen Perkins, 1996, 2006, in Brown, 2013).

3 Contexte

3.1 Contexte FTI

Cette recherche s'inscrit dans le contexte de la Maîtrise en Interprétation de conférence de la Faculté de Traduction et d'Interprétation (Université de Genève), qui fait partie du réseau EMCI. Nous nous fondons dès lors, pour la description suivante, sur la pratique en vigueur à la FTI pour les années 2016-2018, ainsi que sur les documents à disposition des étudiants, durant cette même période, sur le Virtual Institute, la plateforme d'apprentissage et de communication en ligne du Département d'interprétation de la FTI.

En début de cursus, les étudiants sont divisés en groupes en fonction de leurs combinaisons linguistiques, les différents groupes étant appelés à s'entrainer régulièrement (à raison de 8h par semaine au premier semestre, puis de 6h par semaine aux deuxième et troisième semestres). Ces sessions de travail de groupe sont appelées *Entraînements supervisés* (ES). Ces sessions sont obligatoires et les étudiants sont appelés à préparer les sessions d'ES, et notamment à préparer des discours qui seront interprétés par les autres membres du groupe. Les assistants de recherche et d'enseignement du département, qui sont de jeunes diplômés servant de relais pédagogique aux étudiants rendent visite à chaque groupe un certain nombre de fois par semestre, mais de moins en moins souvent au fil du cursus, l'optique étant d'amener les étudiants à être de plus en plus indépendants dans leur apprentissage. Les étudiants sont également appelés à utiliser une plateforme en ligne, EVITA (*ETI Virtual Interpreter Training Archives*), qui permet à chacun de poster en ligne ses prestations et de recevoir du feedback de ses pairs.

Au début du premier semestre, une séance d'information sur l'organisation des sessions d'ES et du travail avec la plateforme EVITA est organisée par les assistants du département ; lors de cette séance, qui dure environ 1h30, on aborde la façon dont le travail de groupe doit fonctionner. L'utilisation d'un journal réflexif, dont un exemplaire vierge est à disposition sur le VI en version pdf (Voir annexe 7), est

fortement conseillée, tant pour le travail de groupe que pour le travail sur la plateforme EVITA. Durant le cursus, il n'y a pas de suivi concernant l'utilisation du journal ou de la plateforme EVITA : l'utilisation du journal n'est pas à proprement parler obligatoire, et les journaux ne sont pas consultés par les enseignants ou les assistants.

Outre cette session d'information, les étudiants ont à leur disposition un *Guide pratique* et les *Dispositions internes relatives aux entraînements supervisés* sur le VI ainsi que des niveaux de progression attendus (ELP – Expected Levels of Progress), tant pour la consécutive que pour la simultanée (voir annexe 8). Les ELP contiennent une description assez précise du niveau devant être atteint à tel ou tel moment du semestre, ils permettent à l'étudiant d'évaluer son niveau et celui de ses collègues en fonction des attentes, et de produire des discours d'un niveau adéquat.

Par ailleurs, durant l'année 2016-2017, les étudiants de la Ma en interprétation ont suivi un cours intitulé *Recherche Qualitative en Interprétation*, dans le cadre du *Module Théorie de l'interprétation*. Dans le cadre de ce cours, l'enseignante a demandé que le journal réflexif soit utilisé par les étudiants comme outil d'apprentissage pour l'une des activités. Les journaux des étudiants ont été évalués et notés dans le cadre de ce cours (voir annexes 9 et 11).

3.2 Qu'en est-il de l'utilisation réelle du journal ?

La présente recherche ne porte pas, à proprement parler, sur l'utilisation du journal réflexif par les étudiants de la FTI. Il nous semble néanmoins important d'évoquer ce point, car l'utilisation (ou non) du journal réflexif s'inscrit, selon nous, toujours dans un contexte. N'ayant pas nous-même récolté de données à cet égard, nous nous fondons sur la recherche effectuée par Motta (2013), portant sur l'environnement pédagogique multimodal proposé à la FTI. Le contexte d'apprentissage n'ayant pas été modifié radicalement depuis, nous estimons que sa recherche donne des indications transposables à la période actuelle. Nous devons par ailleurs indiquer que les tendances mises au jour par Motta nous semblent correspondre à la réalité actuelle (tant en ce qui concerne le niveau d'utilisation du journal que les raisons d'une non-utilisation), si l'on se fonde sur ce qui a pu transparaître dans les discussions informelles ayant eu lieu entre les étudiants durant notre propre cursus.

Motta (2013) constate que l'utilisation du journal semble peu diffuse dans le cadre de la pratique à la FTI : la majorité des étudiants ayant pris part à son étude n'utilise pas le journal réflexif, les quatre étudiants qui utilisent cet outil (sur trente-trois étudiants participant) le font de façon irrégulière. Les étudiants interrogés pour l'étude de Motta ont indiqué que selon eux, le fait de fixer des objectifs était important pour leur apprentissage et pour un bon feedback par les pairs, mais ces appréciations ne se sont pas reflétées dans le corpus analysé par l'auteure. La principale raison évoquée par les étudiants pour la non-utilisation du journal est le fait qu'ils ont l'impression de déjà savoir quelles sont leurs

difficultés et qu'il n'est pas nécessaire de les coucher par écrit. Beaucoup d'étudiants estiment en outre qu'ils n'ont pas le temps de se perdre en conjonctures lorsqu'ils rencontrent une difficulté. Le document Expected Levels of Progress (ELP), qui donne des indications précises sur le niveau auquel les étudiants devraient se trouver à telle ou telle période de l'apprentissage, et qui, par là-même, est essentiel dans la pratique, n'est pratiquement pas utilisé. Il en va de même pour le document proposé par les assistants et décrivant le système des ES. Par ailleurs, les étudiants soulignent l'importance de la stimulation externe apportée par les assistants dans le développement de la pratique délibérée (par opposition à EVITA, la plateforme en ligne), et ils regrettent le fait que les assistants ne soient pas assez présents. L'auteure précise que sur la période de temps étudiée (trois ans), huit assistants se sont succédé au Département, ce qui pourrait avoir augmenté la sensation d'absence des assistants auprès des étudiants, alors qu'il s'agirait en réalité d'un problème de continuité dans le suivi.

Les pistes évoquées par Motta (2013) pour la faible utilisation du journal sont les suivantes : le rôle et l'utilité du journal n'ont peut-être pas été expliqués assez clairement aux étudiants ; le format de journal proposé n'est peut-être pas adapté ou pas assez facile à utiliser ; les étudiants ne comprennent pas l'utilité immédiate de l'outil et donc abandonnent ; ils ont peut-être des réticences à partager leur journal ; peut-être, enfin, les étudiants ont-ils de la peine à rester motivés du fait qu'il s'agit d'une pratique solitaire et monotone. Pour ce qui est du peu d'application des principes de la pratique délibérée lors des ES, elle évoque les pistes suivantes : peut-être la dynamique de groupe ne permet-elle pas de suivre les principes de la pratique délibérée ; peut-être est-il difficile de maintenir la discipline nécessaire ; peut-être l'importance de se fixer des objectifs n'est pas réellement comprise ; peut-être les étudiants ont-ils besoin d'être d'avantage guidés ; peut-être les assistants n'insistent-ils pas assez sur l'importance de la pratique délibérée. Outre ces tendances générales, il nous semble intéressant de noter quelques exemples concrets de réponses d'étudiants concernant la façon dont le journal était utilisé (respectivement, pourquoi le journal n'était pas utilisé) : le journal est utilisé seulement si l'assistant le demande ; incapacité d'identifier les objectifs ; les faiblesses sont connues, inutile de les écrire ; inutile de se fixer un objectif, le but est de fournir du bon travail ; désamour de l'écriture ; oubli du journal. Les étudiants ont également fourni les suggestions suivantes pour une amélioration de la situation : qu'on leur fournisse plus de pistes de réflexions et de d'avantage d'aide pour fixer des objectifs. Motta note néanmoins qu'à l'approche de la fin du cursus, les étudiants semblent se rendre compte que certains outils, tel le journal réflexif, auraient pu être utiles, alors qu'ils ne l'ont pas utilisé pendant leur cursus.

4 Le journal

4.1 Fond et forme

Le *Journal* et les *Commentaires personnels* vierges proposés dans le cadre du Module (voir annexes 1 et 2) sont le résultat de notre interprétation des meilleures pratiques tirées de la littérature et des pratiques observées à la FTI. La difficulté a été de trouver un juste équilibre entre exhaustivité et facilité d'utilisation. En effet, un journal trop court ou peu structuré perd de son utilité première, mais un journal trop long ou complexe risque de rebuter l'utilisateur.

Il nous a semblé adéquat de proposer un journal de type mixte : une partie de celui-ci est constituée de questions cadrées, correspondant à des aspects spécifiques de la prestation et de l'autoévaluation de celle-ci. Une autre partie est constituée de plages réservées à des commentaires libres, permettant à l'étudiant de laisser libre cours à son ressenti sur l'expérience, sur ses relations avec les enseignants ou ses collègues, ou à tout autre élément qu'il jugerait utile ou qu'il souhaiterait coucher sur papier.

Nous avons en effet vu que c'est le journal dirigé qui est le plus efficace pour obtenir des avancées sur des objectifs d'apprentissage, mais il semble important de proposer à l'étudiant un espace où il peut exprimer son ressenti. Pouvoir s'exprimer à cet égard peut en effet avoir une incidence positive sur la gestion du stress et des émotions, surtout dans un contexte comme la Ma en interprétation de la FTI, dont le potentiel de stress est relativement élevé. Il nous semblait également important de laisser un espace de liberté aux étudiants, d'autant plus que le cadre du *Journal* lui-même est assez strict.

Séparer le *Journal* et les *Commentaires personnels* en deux documents distincts permet, si l'on décide d'évaluer le journal, de contourner la difficulté de l'évaluation des *Commentaires personnels* : ceux-ci peuvent rester en possession de l'étudiant. En effet, les parties réservées au ressenti de l'étudiant ne seraient pas consultées par un tiers (sauf demande expresse de l'étudiant) et dans tous les cas ne seraient pas évaluées. Bien entendu, un étudiant souhaitant travailler sur un aspect spécifique de gestion du stress ou des émotions pourrait tout à fait le faire en utilisant le système *Journal* pour ce faire.

Le *Journal* et les *Commentaires* personnels proposés sont pensés pour être remplis en plusieurs temps par l'utilisateur : avant l'exercice, après l'exercice, après la réécoute. Il nous a semblé utile d'indiquer à l'utilisateur quelles rubriques devaient être remplies à quelle étape. Nous avons décidé de garder la rubrique « Objectifs pour la suite » proposée dans le journal actuellement en utilisation à la FTI. Nous avons toutefois décidé de préciser que celle-ci était à remplir uniquement si les objectifs actuels étaient atteints. Nous avons introduit la distinction entre « Grand objectif », et « Sous-objectif concret et atteignable », parce qu'il nous semble qu'il s'agit là d'un bon moyen pour guider l'étudiant dans sa

démarche de passer du général au particulier, afin d'arriver à un objectif concret et réalisable, et d'éviter ainsi qu'il ne se fixe des objectifs extrêmement généraux du type « mieux interpréter ».

Un journal réflexif destiné à être utilisé dans le cadre de l'apprentissage de l'interprétation doit permettre de couvrir les aspects spécifiques à l'interprétation. Toutefois, nous estimons que cela ne doit pas nécessairement être exprimé dans le modèle du journal, mais dans les réponses de l'étudiant. Excepté pour ce qui est des points de contexte (type de discours, langues, etc.), le journal proposé ici pourrait dès lors en principe être utilisé dans n'importe quel domaine. C'est en effet ce que note l'étudiant qui fait que son journal devient un journal spécifique à l'interprétation. Cela nous amène à l'importance de la formation des étudiants à l'utilisation du journal. Il est en effet indispensable que l'étudiant sache non seulement utiliser le journal, mais aussi bien catégoriser les problèmes qu'il rencontre, et pour ce faire, qu'il soit au fait des différents composants d'une prestation d'interprétation. Ces points devraient être explicités et/ou revus dans le cadre de la formation *ad hoc* visant à initier les étudiants au journal réflexif, ou pourraient également être fournis en annexe du journal.

Le *Journal* proposé dans le Module comprend les rubriques suivantes :

1. À remplir avant l'exercice

1.1. Contexte (nom, prénom, référence du discours, date, etc.)

1.2. Objectifs

1.3. Stratégies

2. À remplir après la réécoute

2.1. Problèmes rencontrés

2.2. Points positifs

2.3. L'objectif est-il atteint ?

2.4. Y a-t-il du progrès ?

3. Pour la suite

3.1. Quels exercices puis-je prévoir de faire pour améliorer ces points ?

3.2. Nouveaux/prochains objectifs… si les objectifs actuels sont atteints

Les *Commentaires personnels* comprennent les rubriques suivantes :

Commentaires 1 : Remarques personnelles après l'interprétation et avant la réécoute

Commentaires 2 : Remarques personnelles après l'interprétation et la réécoute

Autres remarques / commentaires personnels

4.2 Modalités

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes limitée à un document pdf, modifiable sur ordinateur ou à imprimer et à remplir à la main. Une recherche complémentaire serait nécessaire pour savoir quelle serait la meilleure forme à utiliser (papier, pdf, vidéo, formulaire en ligne, autre ?). Définir quel serait *le* journal idéal pour l'apprentissage de la consécutive va au-delà de ce travail et nécessiterait une étude qualitative et quantitative de plus grande envergure, sachant que les préférences des étudiants joueront toujours un grand rôle dans le choix de tel ou tel support, et qu'il faudrait quoi qu'il en soit tenir compte de l'évaluation (ou non) du journal. Le lecteur peut se reporter aux points ci-après pour plus de détails.

4.3 Journal : points à améliorer

Effectuer une évaluation du journal lui-même va bien au-delà des limites de ce travail, c'est pourquoi, lors des tests utilisateurs, il a été décidé de ne poser que deux questions portant sur le ressenti général des utilisateurs par rapport au *Journal* fourni dans le module. Ceci afin de mettre le doigt sur un problème important qui nous aurait échappé, et d'avoir quelques indications pouvant éventuellement servir de point de départ pour une recherche ultérieure.

Concrètement, au vu des commentaires des utilisateurs (voir point XXX pour les résultats détaillés), il pourrait être judicieux de réfléchir à une façon de raccourcir le journal, bien que cette demande n'ait pas été faite de façon extrêmement marquée. Dans tous les cas, une étude portant sur l'utilisation du journal lui-même, avec des questions plus précises sur son utilisation que celles posées dans le cadre de ce mémoire serait judicieuse à cet égard. Par ailleurs, un des participants au test utilisateurs a indiqué qu'une utilisation papier du journal nécessiterait plus d'espace pour l'écriture à la main. Il faudrait dès lors proposer une version pdf adaptée (avec plus d'espace). Toutefois, le journal actuel faisant déjà quatre pages, nous craignons que les utilisateurs ne soient effrayés par une longueur encore plus importante.

Nous pensons par ailleurs qu'il serait intéressant de produire également un journal utilisable aussi pendant les ES, il faudrait alors inclure des plages spécifiques pour les commentaires des assistants et des pairs. Sur un autre plan, si le journal se remplit en ligne, on pourrait imaginer que des fenêtres pop-up s'ouvrent pour préciser les questions, donner des instructions, des suggestions, des exemples.

5 Le Module

5.1 Contenu du Module

Le module a été créé grâce au programme *Articulate Storyline 360,* destiné à créer notamment des modules d'apprentissage en ligne[3]. Il est destiné à une utilisation indépendante, en ligne et à distance. Il s'adresse en tout premier lieu à des étudiants en interprétation de conférence, mais également, éventuellement, à des interprètes professionnels désirant se former à un nouvel outil utile à leur croissance professionnelle. Le module n'est pas prévu pour une utilisation exclusive à la FTI, il serait possible d'imaginer une diffusion à l'ensemble des institutions EMCI par exemple. C'est ce qui explique qu'il n'y est pas fait référence explicite à certains éléments évoqués dans le point de contexte, notamment les ELP en tant que tels.

Le module consiste en une présentation du journal réflexif permet d'effectuer une interprétation en utilisant le journal réflexif. Un exemple de journal rempli est fourni, et la pratique consiste pour l'étudiant à effectuer une interprétation consécutive (trois niveaux de discours sont proposés), puis à remplir le journal réflexif qui est fourni dans le module (*Journal* et *Commentaires personnels*). Le module reprend les points principaux de la revue de littérature, mais il a été décidé de ne pas s'appesantir sur les aspects théoriques de la question, de mettre en exergue les aspects concrets, et de les présenter d'une façon aussi percutante que possible. La trame du module a été créée sur *Power Point*, avant de l'importer dans *Articulate Storyline 360*.

Slide de départ du module

[3] https://articulate.com/ (dernière consultation le 13 août 2019).

5.1.1 Les journaux

Les modèles de journaux proposés dans le Module sont discutés en détail au point 4. Nous avons vu que lorsque l'on utilise le journal réflexif dans le cadre d'un cursus d'apprentissage, l'apprenant doit être informé de l'utilisation qui sera faite du journal en question. Cela est précisé dans le module, avec l'indication qu'il revient à l'étudiant de convenir avec son/ses enseignants de ce qu'il adviendra de son journal en fonction du contexte dans lequel il viendrait éventuellement à être utilisé.

Un des slides portant sur le journal réflexif

5.1.2 Les discours

Le module propose un exercice de consécutive, avec un discours de niveau débutant, un discours intermédiaire, et un discours avancé. Il a été décidé de ne pas proposer de discours « débutant débutant » (c'est-à-dire avant le stade de l'introduction de la prise de notes), car nous avons vu qu'il pouvait être contre-productif d'introduire la pratique délibérée avant qu'une certaine maîtrise des éléments de base d'un domaine soit acquis. Les discours fournis dans le module sont tirés du Speechbank de la FTI et ont été réenregistrés pour plus de cohérence et une meilleure qualité du son. Les auteurs des discours originaux, comme tous les contributeurs au Speechbank de la FTI, ont signé un formulaire de cession de leurs droits d'auteur à la FTI au moment de transmettre leur discours pour enregistrement sur le Speechbank. Le niveau des différents discours a été validé par le test utilisateurs du module, qui a confirmé qu'ils correspondaient à ce à quoi les utilisateurs s'attendaient pour un discours respectivement débutant, intermédiaire ou avancé.

Slide proposant le choix du discours pour la pratique de la consécutive

Navigation

Nous avons sciemment choisi de faire en sorte que l'utilisateur doive lui-même passer de slide en slide, ce qui peut sembler fastidieux mais maintient l'attention de l'utilisateur. Il est possible pour l'utilisateur de naviguer en suivant un ordre préétabli ou de se rendre directement aux parties l'intéressant, grâce à un menu de navigation, et les slides peuvent être mis sur pause.

Menu de navigation

5.2 Test Utilisateur

Le module a été testé à deux reprises : il a en effet été décidé d'effectuer un premier test utilisateur (« Session Test Intermédiaire ») à une étape assez précoce de la création du module, afin de pouvoir avoir un regard extérieur aussi tôt que possible dans le processus de création pour pouvoir adapter certains paramètres si besoin. Après la modification du module suite, notamment, aux remarques des premiers testeurs, un deuxième test utilisateur a permis de tester le module en conditions réelles, à distance et sans la présence de l'auteure (« Session Test en Conditions réelles »). Après chaque session test, les utilisateurs étaient appelés à remplir un questionnaire en ligne sur leur expérience.

Il a sciemment été décidé d'utiliser exactement le même questionnaire aux deux sessions de tests, le but étant de pouvoir évaluer l'évolution du module. Le test utilisateur a porté tant sur la forme que sur le fond du module, car il nous a semblé réducteur de nous restreindre, par exemple, à une évaluation uniquement de la forme ou de certains aspects pratiques du module. Certaines questions de fond nous permettent par ailleurs d'ouvrir des pistes de réflexion intéressantes.

5.2.1 Panel

Le panel de testeurs de la Session Test Intermédiaire incluait (le masculin utilisé ci-après vaut tant pour les participants féminins que masculins) quatre étudiants de première année ; deux étudiants de deuxième année et un jeune diplômé (moins d'un an depuis l'obtention du diplôme). Le panel de la Session Test en Conditions réelles incluait : deux étudiants de première année, quatre étudiants de deuxième année et un jeune diplômé (moins d'un an depuis l'obtention du diplôme). Sept personnes au total ont donc pris part au test en présentiel, sept personnes s'étaient annoncées pour le test en conditions réelles et cinq d'entre elles ont effectivement pris part au test, ce qui porte le total des testeurs à douze personnes. Les langues maternelles des testeurs étaient les suivantes : français, italien, russe, espagnol, arabe et les âges des testeurs allaient de 22 à 37 ans.

Il nous a semblé intéressant d'inclure dans les tests des étudiants de première année, par définition débutants en consécutive, mais aussi des étudiants en fin de cursus ainsi que des jeunes diplômés : les étudiants de première année sont encore en phase d'apprentissage de la consécutive, les étudiants de deuxième année sont censés déjà maîtriser l'exercice à un certain niveau, et les jeunes diplômés ont terminé leur apprentissage formel, ils ont un peu plus de recul, et représentent donc bien quelqu'un qui maîtrise déjà la consécutive, mais aimerait acquérir la maîtrise d'un nouvel outil lui permettant de continuer son développement professionnel.

5.2.2 Pré-test

Avant l'organisation de la Session Test Intermédiaire, le module a été « pré-testé » tant sur l'ordinateur personnel de l'auteure (sur Chrome) que sur les ordinateurs destinés à être utilisés pour le test (sur

Firefox). Avant la 1ère session de test, un « pré-test » a été organisé avec un récent diplômé comme utilisateur, pour régler les derniers détails et s'assurer du bon fonctionnement du module et du questionnaire.

5.2.3 Session test intermédiaire

La Session Test Intermédiaire a été divisé en deux sous-sessions, du fait des disponibilités des participants : une première session a eu lieu le 5 juin 2019 (Session Test Intermédiaire 1), une deuxième session a eu lieu le 6 juin 2019 (Session Test Intermédiaire 2). Les deux sessions ont eu lieu dans une des salles d'interprétation de la FTI. Les participants ont reçu les consignes et explications relatives au test par oral, au début de la session. Les slides du module avaient été numérotés artificiellement de façon visible, afin de faciliter l'identification des slides en cas de commentaires des testeurs.

Du fait de la disposition et de l'équipement de la salle dans laquelle ont eu lieu les Sessions Test Intermédiaire, il aurait été relativement compliqué et long d'imprimer un des documents pdf proposés dans le module. La salle ne disposant en effet pas d'imprimante, si une personne avait souhaité imprimer un document, elle aurait dû sortir de la salle du test, se rendre en salle informatique (au même étage), se connecter sur l'un des ordinateurs s'y trouvant, se faire envoyer par mail les documents à imprimer (à moins qu'elle ne les ait au préalable enregistrés sur le cloud ou qu'elle ne les ait pris sur sa clé usb), qu'elle les imprime et revienne dans la salle du test. Si la personne en question avait au préalable installé le plugin *ad hoc*, elle aurait pu envoyer le document à imprimer depuis son ordinateur personnel (à condition de l'avoir sous la main) mais aurait néanmoins dû aller chercher les impressions dans la salle informatique. Nous avons estimé que la démarche pouvait prendre entre cinq et dix minutes. De ce fait, pour reproduire une situation plus proche d'une situation d'utilisation réelle du module – et éviter que les étudiants ne renoncent à la possibilité d'imprimer les documents simplement à cause de ces contingences – , il a été décidé de pré-imprimer les documents pouvant être téléchargés sur module et de les tenir à disposition des étudiants (qui, s'ils souhaitaient avoir une impression, devraient la demander et sortir de leur cabine pour les récupérer, ce qui reproduit, estimons-nous, plus ou moins le niveau de « difficulté » normal d'une impression). Pour la même raison, il a été décidé d'imprimer les ELP pour les participants et de les garder à leur disposition.

5.2.4 Session test en conditions réelles

La Session Test en Conditions réelles a eu lien entre le 12 et le 21 juin 2019, sans intervention autre de l'auteure que l'envoi des instructions par mail aux participants. Les slides du module avaient été numérotés artificiellement de façon visible, afin de faciliter l'identification des slides en cas de commentaires des testeurs. Cette numérotation a été effacée dans la version finale du module. Sur les sept personnes s'étant annoncées pour effectuer ce test à distance, cinq l'ont effectué. Il n'est pas

possible de savoir si la différence entre le nombre de participants annoncés et de participants effectifs est due à une problématique inhérente à l'apprentissage à distance, en lien avec l'auto-discipline et l'auto-motivation, ou à d'autres raisons.

5.2.5 Questionnaire d'utilisation

Le questionnaire d'utilisation a été créé avec la version libre de l'outil Lime Survey[4] (qui est l'outil utilisé au niveau institutionnel par l'Université de Genève). Le questionnaire a été créé dans l'optique de comprendre comment le Module était perçu par les étudiants, en répondant aux « grandes » questions suivantes :

- Contenu/fond : Le contenu est-il utile ? Les informations de fond sont-elles compréhensibles et accompagnées d'exemples pertinents et en suffisance ?
- Forme : Le contenu est-il bien présenté ? L'aspect général, le rythme, l'équilibre entre ce qui est dit et se voit à l'écran est-il adéquat ?
- Usabilité : Est-il facile et agréable à utiliser ? La navigation est-elle pratique ? Le module est-il assez interactif ?
- Discours : le niveau des discours proposés correspond-il au niveau annoncé ?
- Journal : Comment le journal lui-même est-il perçu ? Comment est perçu le fait de le remplir ? L'exemple de journal rempli est-il utile ?

Le questionnaire permettait également de faire des commentaires généraux et des suggestions d'amélioration, et de signaler des « bugs ». L'appréciation de la voix off a été exclue du test, car ce paramètre n'était pas modifiable (il s'agit de la voix de l'auteure).

Le questionnaire soumis aux utilisateurs contenait quarante-trois questions, dont dix-neuf questions n'apparaissant que conditionnellement pour demander à l'utilisateur des précisions dans certains cas. La majorité des questions étaient fondées sur le schéma suivant : Question : *Trouvez-vous que … ?* Réponse à choix : *Tout à fait – Oui- plutôt oui – Plutôt non – Non – Pas du tout.* Selon les réponses cochées par l'utilisateur, un champ conditionnel demandant de préciser la réponse apparaissait. Des sources d'inspiration (très libre) pour le questionnaire ont été les questionnaires utilisés par l'Université de Genève et l'Université de Lausanne pour l'évaluation de leurs enseignements[5].

Il a été sciemment décidé de ne pas poser de questions portant sur l'utilisation du journal de manière du type « Pensez-vous que vous allez utiliser le journal réflexif dans votre pratique dorénavant ? », ou

[4] https://www.limesurvey.org/fr/ (dernière consultation le 13 août 2019).
[5] https://www.unige.ch/dife/enseigner-apprendre/soutien-enseignement/evaluer-son-enseignement/formation-de-base#tab2 (dernière consultation le 13 août 2019).
https://www.unil.ch/cse/fr/home/menuinst/le-cse--ses-prestations/evaluation/enseignant-e-s.html (dernière consultation le 13 août 2019).

« Ce module a-t-il changé votre perception de votre façon d'apprendre ? », car ces questions sortent du cadre strict du mémoire. Le choix a également été fait de ne pas demander en détail ce que les utilisateurs pensaient des rubriques proposées dans le journal vierge, pour les mêmes raisons. Nous avons cependant décidé de poser deux questions assez générales sur la *perception* des utilisateurs concernant le journal tel que proposé dans le module, afin de nous assurer que nous n'avions pas pris une mauvaise direction de façon flagrante, et d'obtenir des tendances générales pour une éventuelle recherche ultérieure.

5.2.5.1 Résultats du questionnaire d'utilisation

De manière générale, l'auteure a été agréablement surprise de la qualité des réponses fournies par les participants. Dans l'écrasante majorité des cas, lorsque le participant choisissait une réponse qui impliquait qu'il précise sa réponse, il a complété sa réponse avec application, en fournissant des exemples et pistes de réflexion très intéressantes.

5.2.5.1.1 Résultats test intermédiaire

Ce qu'il est ressorti de la Phase Test Intermédiaire correspondait tout à fait au sentiment de l'auteure : il convenait d'augmenter le dynamisme du module ; de faciliter la navigation ; de régler des questions de niveau sonore, ainsi que de police et de couleurs du texte. Il était par ailleurs souhaitable de faire apparaître sur les slides le texte au fur et à mesure des audios et de retravailler certains slides en particulier, qui auraient mérité plus de concision et de précision (qui ont été bien identifiés par les utilisateurs). Certains points positifs ont également été soulignés par les utilisateurs : le module a été considéré agréable à suivre, utile, motivant et bien expliqué ; et « ni trop court, ni trop long ».

Trois aspects sont ressortis de cette phase test, qui n'avaient pas été prévus par l'auteure : 1. la demande de proposer un plus grand nombre de discours dans le module (une personne) ; 2. la demande d'expliquer ce que sont les critères d'un discours « facile ou compliqué » (une personne) ; et 3. la demande de donner plus de résultats concrets qui « toucheraient personnellement [l'utilisateur] » ou de « preuves » concernant le fait que le journal « est l'outil le plus efficace de apprentissage, ou au moins [d']expliquer par rapport à d'autres outils » (une personne).

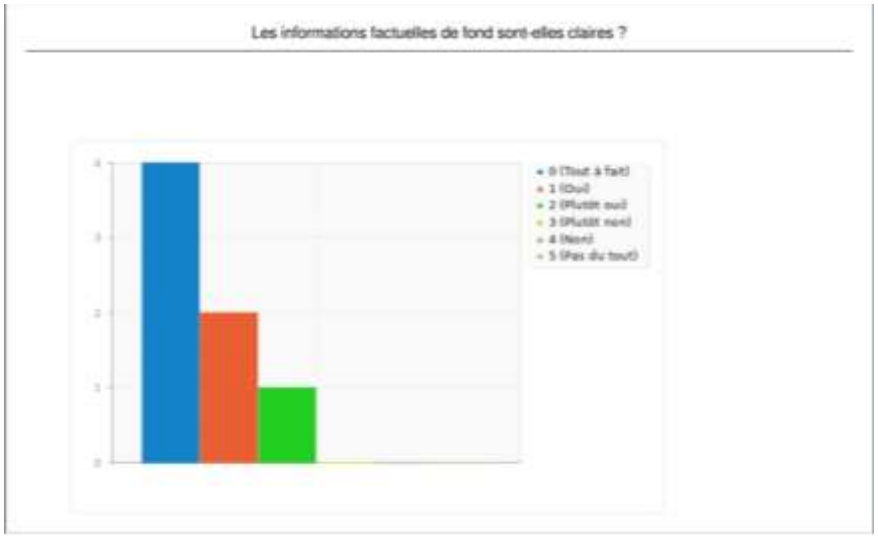
Il a été décidé de ne pas donner suite à ces trois remarques, d'une part parce qu'elles concernent, chacune, une personne seulement, et d'autre part pour les raisons suivantes : les demandes 1. et 2. vont au-delà du cadre de ce travail, puisque l'objectif ici n'est pas d'apprendre aux étudiants à évaluer le niveau de difficulté d'un discours, ni de créer une banque de données de discours. Par ailleurs, nous avons estimé que l'on peut probablement partir du principe que les discours proposés par l'institution de l'étudiant – ou sur d'autres plateformes *ad hoc* – sont adéquatement calibrés. Concernant la remarque 3., il nous semble qu'il n'est pas possible de deviner ce qui toucherait particulièrement tel

ou tel utilisateur, et que le module n'a pas pour objectif de comparer différents outils, mais bien de présenter *un* outil parmi d'autres, le journal réflexif, en expliquant qu'il est plus efficace que la pratique stérile. Il va par ailleurs au-delà du cadre de ce projet de présenter, au sein du module, des preuves de ce qui est avancé, les pistes bibliographiques nous semblant suffisantes à ce stade.

5.2.5.1.1.1 Détail des résultats

L'ensemble des utilisateurs ont estimé que les **objectifs du module** étaient bien définis (100%) ; et la majorité d'entre eux (85,72%) qu'il y avait **assez d'exemples** (Tout à fait - 28.57% ; Oui - 42.86% ; Plutôt Oui - 14.29%). La demande d'exemples supplémentaires concernait principalement les points suivants : donner plus d'exemples de points sur lesquels il est possible de travailler. Cette demande a été formulée, (pensons-nous, les questionnaires étant anonymes) autant par un débutant que par un jeune diplômé, mais pour des raisons différentes : on n'a pas encore assez d'idées lorsque l'on est débutant, et on ressent la nécessité d'un rappel lorsque l'on est déjà diplômé. Les **exemples ont été considérés comme pertinents** par l'ensemble des utilisateurs (Tout à fait - 85.71% ; Oui - 14.29% ; Plutôt oui - 14.29%).

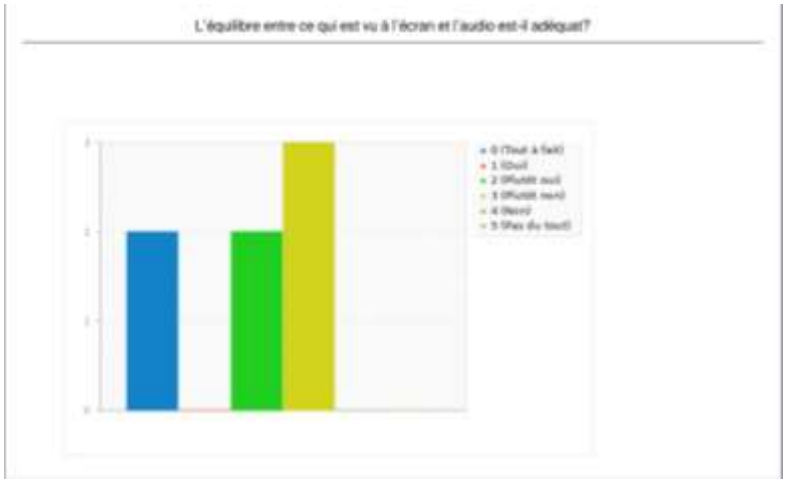
L'ensemble des testeurs a estimé que les **informations de fond étaient claires** (Tout à fait - 57.14% ; Oui - 28.57% ; Plutôt oui - 14.29%). L'ensemble des testeurs a indiqué que le fait que l'on fournisse **des références bibliographiques leur donnait plus de confiance** dans les informations présentées (Tout à fait - 28.57% ; Oui - 28.57% ; Plutôt oui - 42.86%).



La majorité des participants (71.43%) a estimé qu'il n'était pas nécessaire de **rendre le module plus interactif** (42.86% - Plutôt non ; 28.57% - Non). Toutefois, 28.57% des participants ont estimé que le module gagnerait à être plus interactif, et l'ont signalé de façon assez marquée : ils ont répondu « Tout à fait ». La majorité des utilisateurs a estimé que la **présentation** était agréable (Tout à fait - 42.86% ;

Oui - 42.86%). La présentation n'a pas été considérée comme agréable par une personne (14.29% - Non). Les demandes d'amélioration explicitées touchaient aux points suivants : changer les couleurs du fond et de l'écriture (le vert sur fond blanc considéré comme « pas agréable » par une personne) ; demande d'un plus grand dynamisme (une personne) ; demande d'indication concernant la fin du slide pour savoir quand passer au suivant (une personne). Les commentaires positifs ont porté sur le fait que ce qui apparaissait à l'écran était « clair et succinct » et « résumait bien ce qui [était] dit » ; sur le personnage choisi qui rendait le tout « plus ludique » ; sur le fait que module était bien présenté, interactif et facile à suivre et que les « exemples étaient pertinents et clairs ».

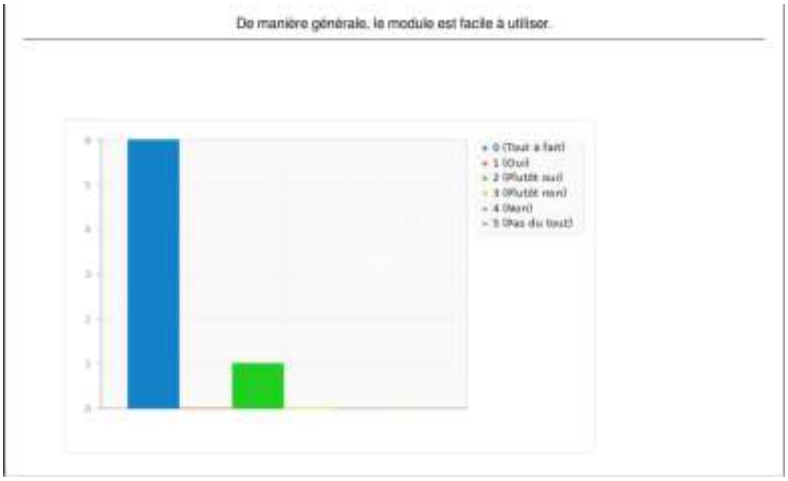
L'**équilibre entre ce qui est vu à l'écran et l'audio** a divisé les utilisateurs. Une petite majorité (57,14%) a estimé que l'équilibre entre ce qui était vu à l'écran et entendu à l'audio était adéquat (Tout à fait - 28.57% ; Plutôt oui - 28.57%). Une petite minorité (42.86%) a estimé que cela n'était pas le cas, mais de façon assez peu marquée (« Plutôt non »). Les suggestions apportées à cet égard touchaient aux points suivants : faire apparaitre les informations à l'écran au fur et à mesure de l'audio ; schématiser et rendre plus concis et explicite le contenu de certains slides (trois personnes pour chacun des points).



La **navigation** a divisé les utilisateurs : la navigation a été considérée aisée par 57,15% des utilisateurs (Tout à fait - 42.86% ; Plutôt oui - 14.29%), et malaisée par 42.86% des utilisateurs (Plutôt non - 28.57% ; Non - 14.29%). Les suggestions d'amélioration ont touché les points suivants : faire en sorte que l'utilisateur sache qu'il est arrivé à la fin d'un slide ; impossibilité de mettre sur pause ou de revenir sur certains slides ; superposition du son des slides et du discours pendant l'exercice de consécutive ; impossibilité de rembobiner (deux personnes).

Le **rythme du module** a été considéré comme adéquat par la majorité (71.44%) des utilisateurs. Tout à fait - 42.86% ; Oui - 14.29% ; Plutôt oui - 14.29%). 28.57% des utilisateurs ont estimé que cela n'était pas le cas, mais de façon peu marquée (« Plutôt non »). Les remarques à ce sujet ont porté sur le fait que le rythme était trop lent (deux personnes) et que les informations n'étaient pas assez directes (pas assez « to the point »).

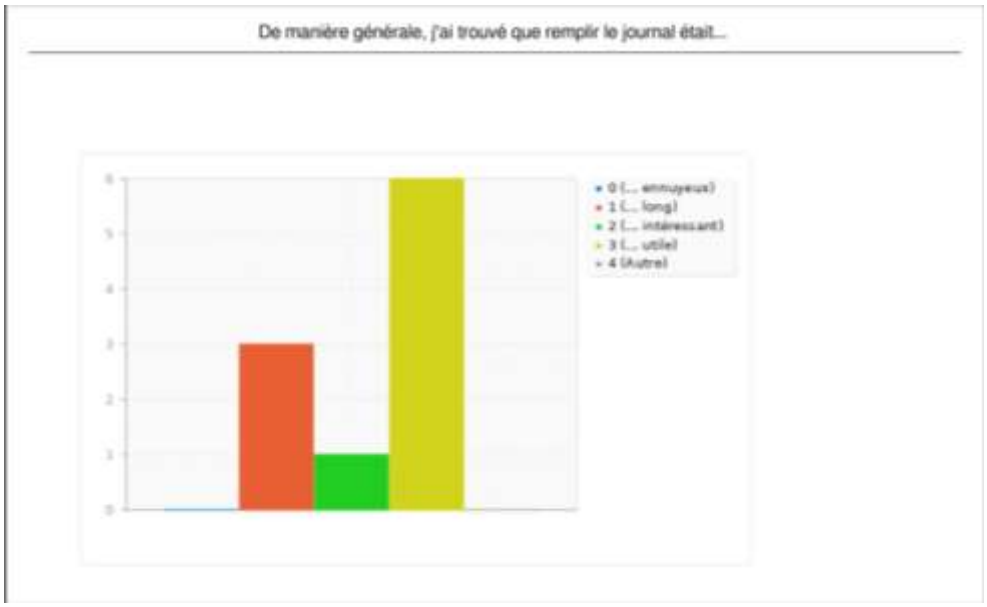
L'ensemble des utilisateurs a estimé que le **module était facile à utiliser** (Tout à fait - 85.71% ; Plutôt oui - 14.29%). L'unique remarque ayant porté sur le besoin d'une indication permettant de savoir quand il est possible de passer au slide suivant.



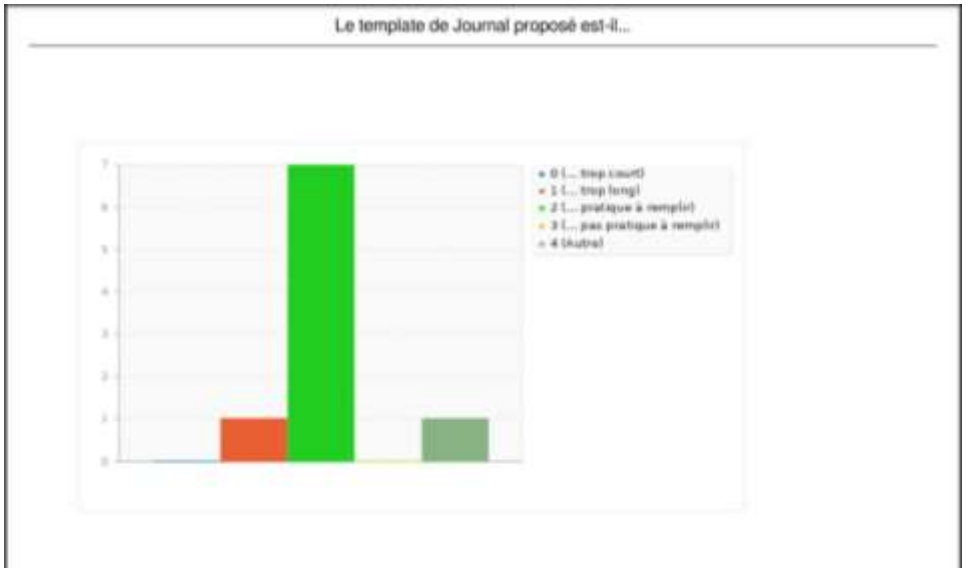
L'ensemble des participants **a effectué l'exercice de consécutive** (100%). Une personne (14,29%) n'a pas **effectué l'exercice de journaling**. En ce qui concerne le **choix des discours :** une personne a choisi le discours débutant ; deux personnes ont choisi le discours intermédiaire et quatre personnes ont choisi le discours avancé. L'ensemble des participants a estimé que le **niveau du discours choisi** correspondant à ce qui était attendu (Tout à fait - 57.14% ; Oui - 42.86%).

L'ensemble des utilisateurs qui a rempli le journal l'**a rempli à la main**, mais il est impossible de savoir si cela est dû au fait que lors de la Session Test Intermédiaire 1, l'ensemble des liens contenus dans le module n'a pas fonctionné, et que donc les utilisateurs n'ont pas pu télécharger le journal sur leurs ordinateurs (voir point 5.2.6 à ce sujet).

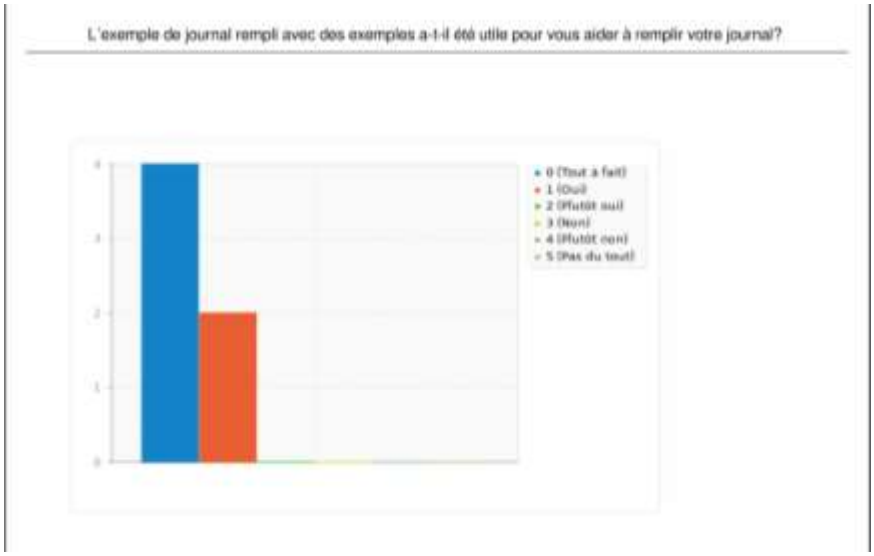
Le fait de remplir le journal a été considéré « utile » par la majorité des participants (six personnes – 85.71%), « intéressant » par une personne (14.29%), et également « long » par trois personnes (42.86%).



Le modèle proposé a été considéré comme « pratique à remplir » par l'ensemble des participants (100%) mais une personne (14.29%) l'a trouvé également « trop long ». Une remarque a indiqué que les cases étaient trop petites pour une écriture manuelle.



Le fait de disposer d'un **journal rempli à titre d'exemple** a été utile à l'ensemble des utilisateurs (Tout à fait - 66.67% ; Oui - 33.33%). L'utilité a surtout touché les points suivants : identifier les causes des problèmes, avoir une idée du type d'information « demandée » et à quel stade les indiquer ; faire le lien entre les causes et les conséquences ; faire la différence entre un objectif spécifique et un objectif particulier.



Commentaires personnels : Cinq participants sur sept (71.43%) ont utilisé la partie *Commentaires personnels* proposée, et deux utilisateurs (28.57%) ne l'ont pas fait car ils n'en ont « pas ressenti le besoin ».

L'ensemble des utilisateurs (y compris la personne n'ayant pas effectué l'exercice de journaling) a estimé que le **template fourni pourrait leur être utile** : (Tout à fait - 57.14% ; Oui - 28.57% ; Plutôt oui - 14.29%). À la demande de préciser en quoi le template fourni peut être utile, les éléments suivants ont été évoqués : identifier quels sont problèmes et pousser la réflexion au-delà de la simple prestation (en réfléchissant à des solutions concrètes) ; cerner les problèmes précisément ; encadrer l'exercice ; aider à se concentrer sur un point particulier et ne pas tenter de tout faire à la fois ; aider à établir des objectifs précis et pas généraux ; aider à établir le diagnostic des problèmes constatés.

L'ensemble des utilisateurs a **suivi l'ordre conseillé** pour la navigation.

Pour ce qui est de la question relative à la présence de **bugs**, une personne de session 1 a indiqué qu'il n'y avait « pas de bug », malgré le fait que l'ensemble des liens n'avait pas fonctionné durant cette session (voir point 5.2.6).

5.2.5.1.2 Résultats test en conditions réelles

Ce qu'il est ressorti de la Phase Test en Conditions réelles a permis de constater, à la grande satisfaction de l'auteure, que la majorité des problèmes mis en lumière lors du Test Intermédiaire avaient été réglés. On a en effet pu constater une nette amélioration de la perception des utilisateurs dans le domaine de l'interactivité et de la navigation, et une amélioration dans la perception de la facilité d'utilisation.

La question du rythme est celle qui semble ne pas avoir été totalement réglée : malgré une accélération du récit par rapport au module testé durant la Phase Test Intermédiaire, et bien que la majorité des utilisateurs ait estimé que le rythme du module était adéquat, en comparaison avec les résultats de la Phase Test Intermédiaire, une plus grande *proportion* d'utilisateurs aurait souhaité un rythme plus soutenu (il convient de noter que l'une des personnes a précisé qu'il s'agit là d'un « problème spécifique à [s]a personne »). Il est cela dit impossible de savoir ce que le panel de la Phase Test Intermédiaire aurait pensé du rythme définitif du module : peut-être l'aurait-il trouvé adéquat, peut-être trop lent, peut-être trop rapide ? Il faudrait, avant de prévoir une accélération du rythme supplémentaire, questionner un nouveau panel sur le rythme. Des points positifs ont également été soulignés par les utilisateurs : le module a été considéré clair et efficace, très au point, professionnel, contenant beaucoup d'informations précieuses, et ne nécessitant pas d'amélioration (pour deux personnes). Un utilisateur a suggéré d'ajouter plus d'exemples de points à travailler (pour les personnes qui ont fini leurs études et sont déjà en emploi).

Par ailleurs, en comparaison avec le panel du Test utilisateurs Intermédiaire, le fait de remplir le journal a été décrit comme « long » par une plus grande proportion des utilisateurs, mais une plus grande proportion d'utilisateurs a également trouvé le fait de remplir le journal « intéressant ». L'exemplaire de journal vierge proposé a été considéré pratique à remplir par la majorité des utilisateurs, mais la proportion est en baisse par rapport à Phase Test Intermédiaire. Le journal rempli à titre d'exemple a été considéré utile par 80% des utilisateurs, contre 100% pour la Phase Test Intermédiaire, sans toutefois que les commentaires des utilisateurs ne permettent de comprendre la raison de cette diminution dans la proportion.

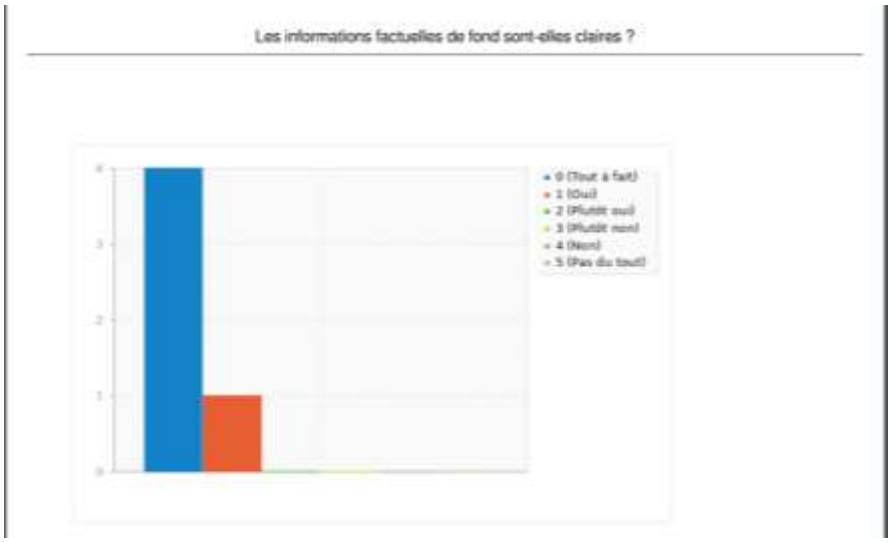
Enfin, une suggestion n'avait pas été prévue par l'auteure : proposer des slides récapitulatifs reprenant le contenu de chaque partie à la fin de chaque partie. Il a été décidé de ne pas donner suite à cette suggestion. En effet, ajouter un slide à la fin de chaque section, voire même un seul slide récapitulatif en fin de module nous en en effet semblé ajouter trop de lourdeur au module.

5.2.5.1.2.1 Détail des résultats

L'ensemble des utilisateurs a estimé que les **objectifs du module étaient bien définis** (100%) ; et qu'il y avait **assez d'exemples** (Tout à fait - 40% ; Oui – 60%). Il s'agit là d'un **meilleur résultat en comparaison avec la Phase Test intermédiaire,** même s'il n'y a pas eu d'ajout d'exemples entre les deux tests.

Les **exemples ont été considérés comme pertinents** par l'ensemble des utilisateurs (Tout à fait - 80% ; Oui - 20%).

L'ensemble des testeurs a estimé que les **informations de fond étaient claires** (Tout à fait - 80% ; Oui - 20%). Il s'agit là d'un **meilleur résultat en comparaison avec la Phase Test intermédiaire,** même s'il n'y a pas eu de changement notable dans les informations de fond transmises entre les deux tests.

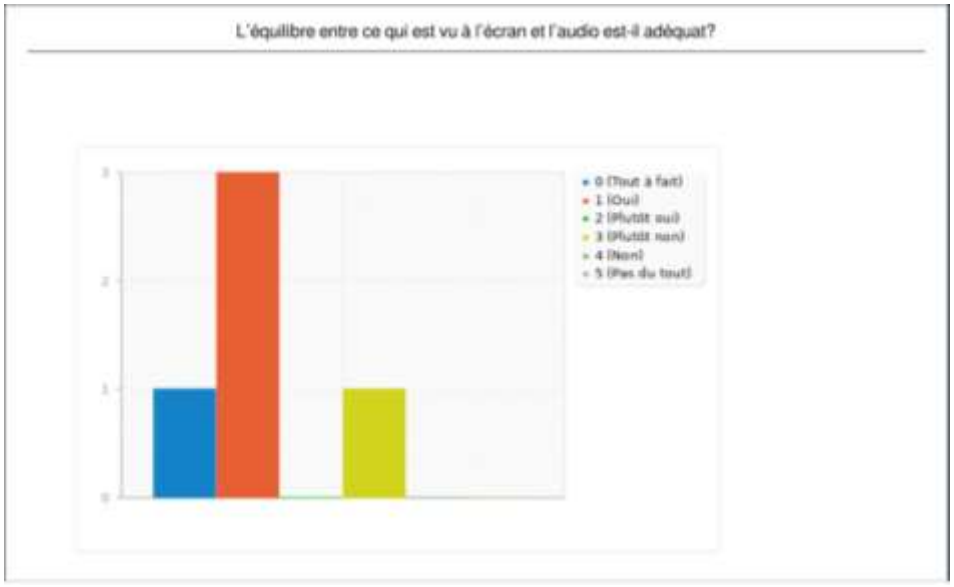


L'ensemble des testeurs a indiqué que le fait **d'avoir des références bibliographiques leur donnait plus de confiance** dans les informations présentées (Tout à fait - 40% ; Oui - 40% ; Plutôt oui - 20%). Il s'agit là d'un **meilleur résultat en comparaison avec la Phase Test intermédiaire**, la présentation des références a en effet été améliorée entre les deux tests.

Contrairement aux utilisateurs de la Phase test 1, la majorité des participants à la Phase test en conditions réelles a estimé qu'il n'était pas nécessaire de **rendre le module plus interactif** : à la question « Le module gagnerait-il à être plus interactif ? », 60% ont répondu par la négative (40% - Plutôt non ; 20% - Non), tandis que 20% ont répondu « Plutôt oui » et 20% ont répondu « Oui ». Il s'agit là d'un **meilleur résultat en comparaison avec la Phase Test intermédiaire.**

La majorité des utilisateurs a estimé que la **présentation était agréable** : (Tout à fait - 40% ; Plutôt Oui – 40%). Tout comme dans le Test Phase 1, la présentation n'a pas été considérée comme agréable par une personne (20% - Non). Les demandes d'amélioration explicitées touchaient aux points suivants : plus d'interaction entre le personnage et les images et moins de termes apparaissant sur les slides (1 personne) ; le personnage féminin jugé comme étant « cliché ». Les points positifs évoqués ont été les suivants : pas de dépaysement par rapport à des formations en ligne de grandes institutions.

L'**équilibre entre ce qui est vu à l'écran et l'audio** a divisé les utilisateurs. Une majorité (80%) a estimé que l'équilibre entre ce qui était vu à l'écran et entendu à l'audio était adéquat (Tout à fait - 20% ; Oui – 60%), l'appréciation positive est plus marquée positivement que pour la Phase Test Intermédiaire. Une petite minorité correspondant à une personne (20%) a estimé que cela n'était pas le cas, mais de façon assez peu marquée (« Plutôt non »). **Il s'agit d'un résultat nettement meilleur en comparaison avec la Phase Test intermédiaire**. L'équilibre entre ces différents éléments a en effet été amélioré entre les deux tests. Les suggestions apportées à cet égard touchaient aux points suivants : une représentation plus efficace de ce qui est dit à l'oral sur le slide (une personne).

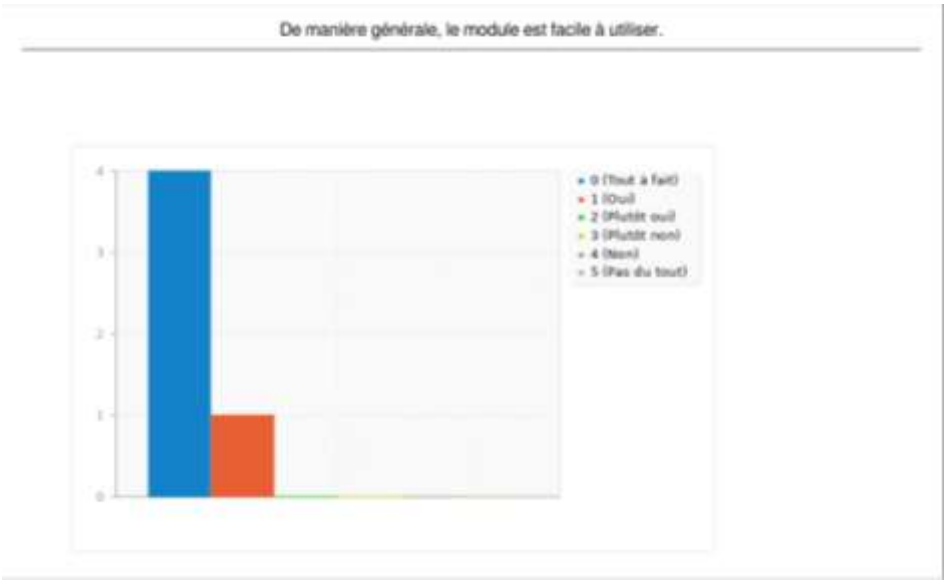


La **navigation a été considérée** aisée par l'ensemble des utilisateurs (Tout à fait – 80 % ; Oui - 20%). **Il s'agit d'un résultat nettement meilleur en comparaison avec la Phase Test intermédiaire.**

Le **rythme de la navigation** a été considéré comme adéquat par la majorité des utilisateurs 60% (Tout à fait – 20 % ; Oui - 40%). 40 % des utilisateurs ont estimé que cela n'était pas le cas, mais de façon peu marquée (Plutôt non). **Il s'agit là d'un résultat légèrement moins bon en comparaison avec la Phase**

Test Intermédiaire. Les remarques à ce sujet ont porté sur le fait que le rythme était trop lent (trois personnes).

L'ensemble des utilisateurs a estimé que le **module était facile à utiliser** (Tout à fait - 80% ; Oui - 20%). **Il s'agit d'un meilleur résultat en comparaison avec la Phase Test intermédiaire.**



Une petite majorité des participants **a effectué l'exercice de consécutive :** 3 personnes (60%). Quatre personnes (80%) ont **effectué l'exercice de journaling**. Une personne a donc indiqué avoir fait l'exercice de Journaling sans avoir effectué l'exercice de consécutive.

Choix des discours : une personne a choisi le discours débutant ; une personne a choisi le discours moyen et une personne a choisi le discours avancé. L'ensemble des participants a estimé que le **niveau du discours choisi** correspondant à ce qui était attendu : (Oui – 100 %).

L'ensemble des utilisateurs a **suivi l'ordre conseillé** de navigation.

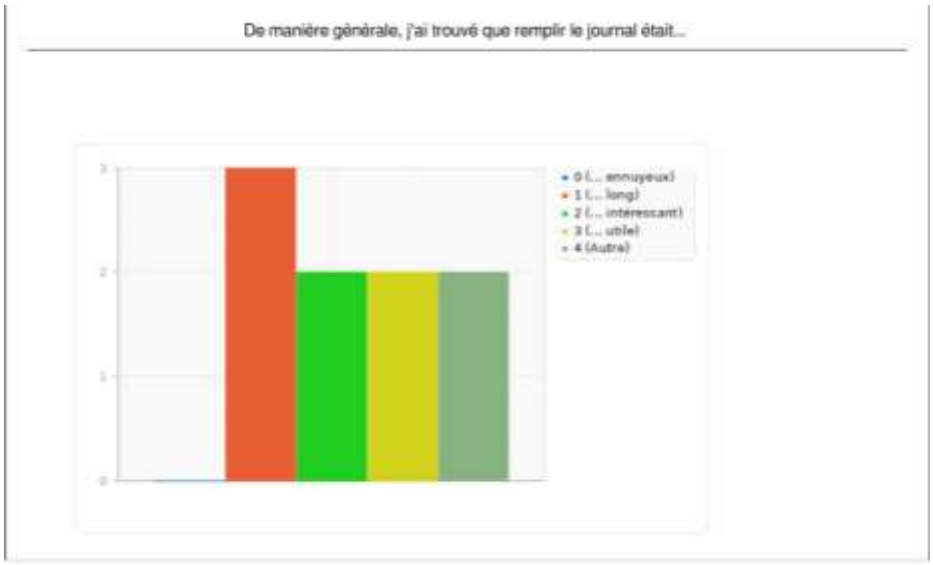
Les navigateurs suivants ont été utilisés : Un utilisateur - Safari (Mac) ; deux utilisateurs - Google Chrome ; un utilisateur - Mozilla Firefox ; un utilisateur - Opera.

Y-a-t-il eu **des bugs :** 20% (une personne) : une personne signale un problème de navigation entre deux slides.

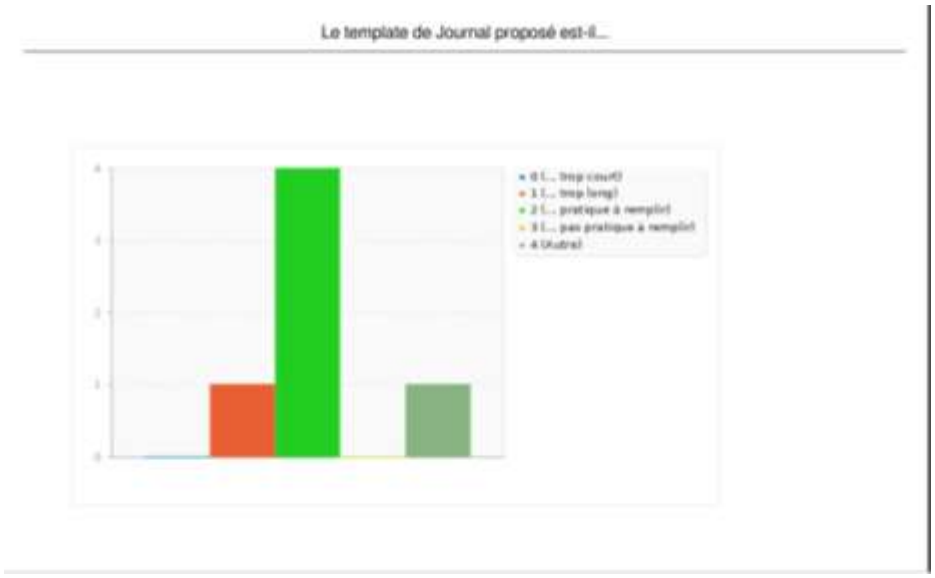
Une personne (25%) a **rempli le journal** à la main ; 2 personnes (50%) l'ont rempli sur le document pdf à l'écran, une personne (25%) a écrit sur une feuille en suivant le PDF à l'écran.

Le fait de remplir le journal a été considéré « utile » par deux (40%) des participants ; « intéressant » par deux (40%) des participants ; et également « long » par trois participants (60%). Deux personnes ont indiqué une réponse « autre », et une personne a précisé que le fait de remplir le journal était

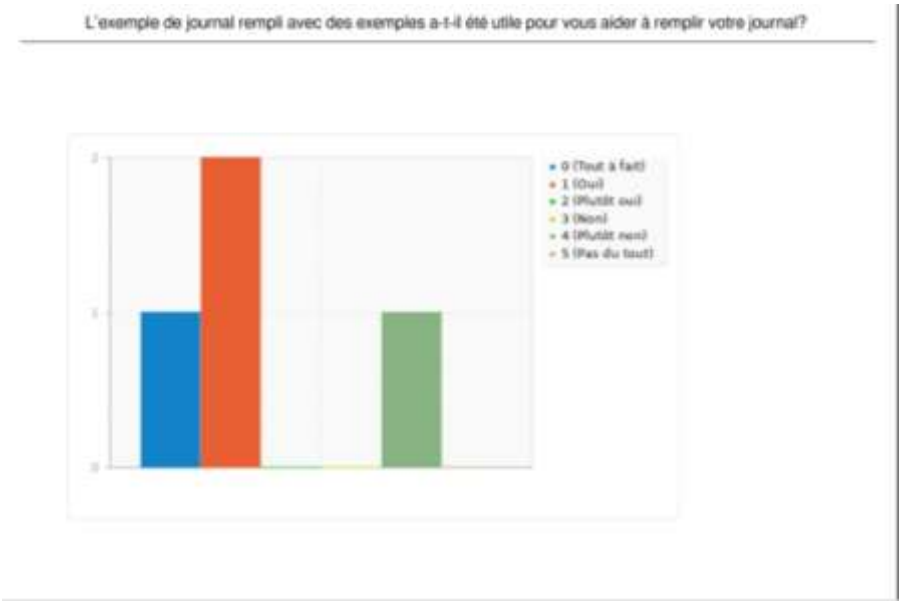
« étonnamment rapide ». En comparaison avec la Phase Test Intermédiaire, une plus grande proportion d'utilisateurs a trouvé la démarche « longue », mais une plus grande proportion l'a également trouvée « intéressante ». Une proportion moindre a trouvé l'exercice « utile ». Le commentaire à cet égard portait sur le fait que l'exercice peut sembler peu alléchant avant de le faire, mais qui stimule une réflexion fructueuse sur son propre travail et que l'utilité de la tâche apparaît à postériori.



Le Journal proposé a été considéré comme « pratique à remplir » par la majorité des participants (80%), mais une personne l'a trouvé également « trop long ». Une personne a précisé en indiquant que le Journal était « un tout petit peu trop long », mais qu'il n'y avait là « rien d'extrême ».



Le fait de disposer d'un **journal rempli à titre d'exemple** a été utile à la majorité des utilisateurs (Tout à fait - 25% ; Oui - 50%). Une personne (25%) a indiqué que cela n'était pas le cas, mais de façon assez peu marquée (Plutôt non). Les précisions concernant l'utilité ont surtout touché les points suivants : le fait qu'il suffise de remplir les cases, et que l'exemple aiguille la réflexion.



Commentaires personnels : trois participants sur cinq (60%) ont utilisé la partie *Commentaires personnels* proposée, et 40% (2 personnes) ne l'ont pas fait. Une des deux personnes a indiqué qu'elle n'en ressentait pas le besoin, l'autre parce qu'elle n'a pas fait l'exercice de consécutive.

L'ensemble des utilisateurs (y compris les deux personnes n'ayant pas effectué l'exercice de journaling) a estimé que le **Template fourni pourrait leur être utile** : (Oui -100%). À la demande de préciser en quoi le Template fourni peut être utile, les éléments suivants ont été évoqués : le fait qu'il « suffise de remplir le modèle vierge » ; qu'il s'agit d'un bon moyen de rationnaliser l'entraînement ; de mieux structurer sa pensée ; le fait de pouvoir continuer à progresser une fois que l'on est sur le marché en travaillant sur des problèmes spécifiques. À noter qu'une personne a exprimé qu'elle ressentirait le besoin d'adapter légèrement le modèle à ses goûts.

5.2.6 Limites du test utilisateur

Lors de la Session Test Intermédiaire, l'ensemble des liens du module (Exemple de journal rempli, *Journal* et *Commentaires personnels* vierges, discours et mots-clés des discours) n'a pas fonctionné (bien qu'ils aient fonctionné la veille lors de la session de « pré-test »). Les documents en question ont donc immédiatement été transmis aux participants par une plateforme de transfert en ligne afin qu'ils puissent les remplir sur ordinateur s'ils le souhaitaient. Le temps d'effectuer la manœuvre, certains (ou tous – impossible de le savoir) des participants avaient déjà commencé à utiliser les documents

papier à disposition. Il n'est dès lors pas possible, pour la Session Test Intermédiaire, de tenir compte des résultats de la question portant sur le choix de remplir le Journal en version papier ou sur ordinateur.

La Session Test Intermédiaire a été divisée en deux sous-sessions. Du fait du problème relatif aux liens survenu durant la première sous-session, les conditions n'ont pas été strictement les mêmes. Cela dit, le bug en question portait sur un aspect précis (liens ne fonctionnant pas), et les réponses aux autres questions sont assez homogènes pour indiquer que cette différence dans les conditions n'a pas eu d'incidence sur les réponses des utilisateurs.

Le stratagème mis au point pour reproduire une situation réelle d'impression de document peut être discuté, mais il nous a néanmoins semblé être la meilleure façon de reproduire des conditions réelles (pour autant que l'utilisateur ait une imprimante chez lui), et surtout d'éviter que les utilisateurs ne renoncent à remplir le journal papier à cause de la difficulté de se le procurer.

Nous avons renoncé à demander aux utilisateurs s'ils avaient déjà une certaine pratique du journal réflexif, car le questionnaire ne visait pas à connaitre le niveau de connaissance de la pratique réflexive des utilisateurs, mais bien à évaluer le module. Néanmoins, leur poser la question aurait permis de mieux évaluer la pertinence des réponses données par ceux-ci.

5.2.7 Quelques remarques d'utilisateurs en « off »

Certains points ont été évoqués par les testeurs lors de discussions informelles avant ou après le test, il n'est bien entendu pas possible d'en tirer d'hypothèses valables, mais il nous semble intéressant d'en mentionner quelques-uns, car ils touchent, à notre avis, à des points intéressants relatifs à l'utilisation (ou non) du journal :

- « Je ne sais pas pourquoi je n'ai pas fait ça tout du long… »
- « Le fait qu'il soit souligné dans le module qu'il ne *faut pas* le faire tout le temps est super : on se rend compte que ce n'est pas ou tout noir, ou tout blanc. Le faire une fois par semaine p.ex., en plus, cela permet de mieux suivre l'évolution sur les quatorze semaines du semestre. »
- Difficulté de s'auto-discipliner.
- Difficulté à utiliser le journal qui est sur le Virtual Institute, car il n'y a pas assez d'encadrement, et qu'il y a beaucoup de choses sur le cette plateforme, il est parfois difficile de s'y retrouver.

5.3 Module : points à améliorer

Il est toujours possible d'améliorer un produit, c'est bien sûr également le cas du module proposé dans le cadre de ce travail. Ci-après, nous évoquons quelques points qui selon nous pourraient être améliorés dans une phase successive :

- Il serait possible de créer une partie « testez vos connaissances », qui proposerait des quizz sur la pratique délibérée et sur le journal réflexif. Cela permettrait d'asseoir les connaissances des participants dans le domaine. Cette approche permettrait sans doute aussi d'aider l'apprenant à mieux fixer ses objectifs (notamment à faire la distinction entre « grand » objectif et objectif particulier).
- On pourrait envisager de lier le module à un journal totalement en ligne (p.ex. sur le VI), si l'on décide que le journal en ligne est adéquat.
- Il pourrait être utile d'envoyer aux personnes ayant utilisé le module un rappel quelques semaines après qu'ils aient effectué le module, et/ou à intervalle régulier, afin de les inciter à continuer la pratique.
- Le module gagnerait peut-être à être raccourci, même si ce point n'a pas été évoqué par les utilisateurs.
- La demande de fournir plus d'exemples de points sur lesquels on peut travailler, faite à deux reprises par un étudiant de première année et par un jeune diplômé (pense-t-on, puisque le questionnaire était anonyme) nous pousse à penser qu'il pourrait être utile de fournir dans le cadre du module ou d'une formation *ad hoc* une sorte d'aide-mémoire sur les différents aspects constituant la consécutive et pouvant bénéficier d'une amélioration. Celui-ci pourrait prendre la forme d'une sorte de « check-list » explicitant les différentes compétences nécessaires à la pratique de l'interprétation, ce qui permettrait aux étudiants d'identifier celles nécessitant plus d'attention. De même, une fiche d'auto-évaluation rapide servirait les capacités d'auto-évaluation des étudiants, et donc améliorerait leur utilisation du journal.
- Par ailleurs, le module devrait selon nous s'inscrire dans une formation en présentiel à la pratique délibérée et au journal réflexif et dans un contexte cohérent, nous ne développons pas ici ce point et appelons le lecteur à se référer aux points ci-après.

6 Pistes de réflexion pour une utilisation du Journal Réflexif dans le cursus de Ma en interprétation de conférence à la FTI

Au vu des pratiques répertoriées dans notre revue de littérature, du contexte d'apprentissage spécifique à la Ma en Interprétation de la FTI, et des réponses au questionnaire sur le module que nous avons créé pour ce travail, nous aimerions proposer ici quelques lignes directrices pour une meilleure utilisation du journal réflexif dans le cadre de la Maîtrise en interprétation de conférence de la FTI. En fin de section, un tableau synoptique récapitule les points évoqués ci-après. Nous sommes consciente qu'il existe des contingences terrestres telles que le temps et les financements, mais nous nous

permettons, ici, d'imaginer que nous sommes dans un monde idéal, où ces aspects seraient inexistants ou réglés, afin de ne pas nous limiter dans notre réflexion.

Le journal réflexif présente de nombreux défis, il est donc fondamental de bien évaluer tous les enjeux de la pratique au moment d'introduire le journal réflexif dans un cursus. Il nous semble évident que le succès de l'utilisation du journal dépend autant du contenu (fond) et de la forme de celui-ci, que de toute une série d'autres éléments, qui ne doivent pas être négligés : les modalités de rédaction du journal, le contexte dans lequel s'inscrit l'utilisation du journal, la formation reçue par les étudiants quant à l'utilisation de celui-ci, le suivi et l'éventuelle évaluation de son utilisation.

Nous avons vu que l'utilisation du journal semble peu diffuse parmi les étudiants de la Ma en Interprétation (Motta 2013). Certaines des réponses fournies au questionnaire d'évaluation du Module, les discussions informelles avec d'autres étudiants durant le cursus, ainsi que notre propre expérience nous portent à penser que les éléments relevés par Motta sont toujours valables aujourd'hui.

6.1 Fond et forme

Pour ce qui est du fond et de la forme du journal, le lecteur peut se reporter au point 4, puisque ce que nous estimons être les meilleures pratiques ont été appliquées dans le *Journal* et *les Commentaires personnels* à remplir, fournis dans le module.

6.2 Modalités

La question de savoir quelles modalités de rédaction (journal sur papier ou en ligne/sur ordinateur, autre) sont les plus efficaces, appréciées ou utiles va également au-delà du cadre de ce travail. Une étude à part entière serait nécessaire pour se déterminer à ce sujet. Néanmoins, si l'on part du principe que la plupart des étudiants sont relativement jeunes et que l'on tient compte des habitudes d'immédiateté actuelles, il nous semble indispensable de proposer (également) un journal en ligne, voire sur une application. Le journal en ligne est en outre l'assurance que l'étudiant l'aura toujours à portée de main.

Bien entendu, il est également possible de proposer un journal en format pdf à télécharger et à imprimer. Un document pdf en ligne non modifiable (et donc devant forcément être imprimé) ne nous semble pas justifiable, à moins, bien entendu, que l'on puisse déterminer *de facto* qu'il convient absolument de remplir son journal à la main pour une plus grande efficacité. Quelle que soit la modalité, les journaux devraient avoir exactement le même contenu. Des modulations dans le contenu pourraient cependant intervenir si l'on souhaite proposer d'une part un journal pour utilisation en solo, et d'autre part un journal pour travail de groupe/ES et/ou EVITA, qui permettraient de garder une trace des évaluations des pairs et/ou des assistants de recherche et d'enseignement.

L'idée du journal de communication nous a semblé intéressante mais nous ne la retenons pas, car elle nous semble difficilement réalisable en pratique : outre une grosse charge de travail organisationnel (et de charge de travail pour les étudiants, mais surtout pour les enseignants) elle présente des difficultés : dans le cas d'échange de journal entre pairs, il n'y a pas de garantie que le pair évalue le journal ou y réponde de façon adéquate. Dans le cas d'un journal d'échange avec enseignants, le risque est que certains étudiants tombent dans le travers de la « négociation permanente », plutôt que d'appliquer la pratique délibérée.

Pour ce qui est de la fréquence d'utilisation, nous nous sommes arrêtée sur une incitation à utiliser le journal réflexif une fois par semaine. Il est en effet conseillé d'utiliser un journal réflexif « régulièrement », ce qui n'est pas très précis. Harmer, 2002 évoque une utilisation quotidienne, nous estimons que cela est trop au vu de la quantité de travail demandée aux étudiants de la Ma en Interprétation de la FTI. Selon nous, demander de le faire plus souvent qu'une fois par semaine serait rébarbatif pour les étudiants, au point que certains ne commenceraient même pas la pratique. À contrario, utiliser le journal moins souvent qu'une fois par semaine nous semble lui faire perdre en intérêt, car l'on s'approche d'une simple « photographie » d'une situation à un moment donné. La pratique hebdomadaire nous a semblé un bon compromis, et par ailleurs, le semestre ayant quatorze semaines, quatorze journaux nous semble être un nombre à la fois raisonnable (en termes de charge de travail) et intéressant (pour suivre une évolution).

Dans la même optique, il nous semble sage d'inciter les étudiants à utiliser le journal pour une seule interprétation à chaque fois (par opposition à une utilisation pendant toute une séance d'ES ou toute une séance de travail, ou une utilisation à chaque séance). Nous avons en effet vu que la pratique délibérée n'est pas facile d'accès et ne peut pas être supportée trop longtemps. Par ailleurs, nous estimons que les étudiants ont largement assez de compétences à acquérir, il faut donc veiller à ne pas les surcharger, au risque de provoquer des décrochages. Par ailleurs, une haute concentration, nécessaire à la pratique du journal réflexif, est plus facile à garder pour une seule interprétation que pour toute une séance de travail. Il est en effet nécessaire de tenir compte aussi du temps de concentration nécessaire avant l'interprétation – tant pour la préparation à l'interprétation en elle-même que pour le journal – , et du temps nécessaire après l'interprétation pour la réécoute et pour la rédaction du journal. En outre, le maintien de la concentration est problématique, surtout en début de cursus. Pour les mêmes raisons nous suggérons d'utiliser le journal à un moment où l'étudiant sait que sa capacité de concentration est élevée.

6.3 Contexte

Les pistes expliquant le peu d'intérêt porté par les étudiants au journal, évoquées par Motta 2013, nous semblent applicables à la situation actuelle, en nous fondant d'une part sur le fait que le contexte n'ayant pas changé radicalement, et d'autre part sur notre expérience propre et sur des discussions informelles avec d'autres étudiants. Nous pensons également qu'il conviendrait d'insister davantage sur la nécessité de pratiquer indépendamment, et de le faire selon les principes de la pratique délibérée.

De manière générale, c'est le contexte entier dans lequel s'inscrit le journal réflexif qui mériterait, selon nous, d'être. Lors de la séance d'information sur les ES et EVITA, il nous semble que l'on insiste beaucoup en « négatif » : ne pas faire « du kilomètre » lorsque l'on pratique. Peut-être faudrait-il insister plus en positif : *faire* de la pratique délibérée, et pourquoi cela vaut-il la peine. Une piste pourrait être d'inscrire réellement la pratique du journal dans le cursus en la rendant partiellement obligatoire, ce qui suscite, évidement toute une série de questions pratiques et politiques.

Enfin, selon nous, les modalités d'accès du journal gagneraient à être revues. Le journal est à disposition des étudiants sur le VI, c'est à eux d'aller l'y chercher. Il nous semble que pour augmenter le taux d'utilisation, il faudrait que l'accès soit encore plus direct, quitte à ce que des exemplaires du journal soient distribués à des moments adéquats.

6.4 Formation à la pratique

Nous sommes persuadée qu'une vraie formation *ad hoc* sur la pratique délibérée et plus spécifiquement sur le journal réflexif serait un bon investissement. Une formation à la pratique délibérée et au journal réflexif permettrait en effet aux étudiants d'acquérir les compétences nécessaires à la pratique délibérée, et plus concrètement de les aider à définir quels sont les éléments qu'ils devront travailler. Il nous semblerait utile de proposer aux étudiants des pistes ou des exemples concrets pour les aider à remplir le journal : quels objectifs se fixer, quels sont les stratégies dont ils disposent, quels exercices prévoir ? Cette formation devrait aussi permettre aux étudiants d'apprendre à évaluer leurs pairs, mais surtout à s'auto-évaluer, puisque nous avons vu que l'auto-évaluation était indispensable à la pratique réflexive, et particulièrement importante pour les interprètes. Elle serait également l'occasion de présenter quelques résultats concrets plus en détail sur l'utilité de la pratique délibérée et du journal, afin de marquer les esprits.

Nous avons vu que certains auteurs préconisent de ne pas introduire la pratique délibérée trop tôt dans un cursus (pour s'assurer que les connaissances ou compétences de base soient déjà connues), d'autres préconisent au contraire de le faire avant d'aborder le contenu du cours. Les deux approches nous semblent fondées, nous proposons dès lors une approche en deux temps : une journée de

formation immédiatement à la suite des deux journées d'introduction à l'interprétation consécutive (qui a lieu les deux premiers jours du cursus), puis une demi-journée deux ou trois semaines plus tard. La journée en début de cursus aurait ainsi lieu avant que les activités pratiques ne deviennent trop prenantes et permettrait de construire sur le contenu des deux journées d'introduction, dont le contenu serait encore frais dans l'esprit des étudiants. La demi-journée interviendrait deux ou trois semaines plus tard, et permettrait de faire le point sur l'utilisation du journal chez les étudiants et d'amener les correctifs nécessaires. Cette temporalité permettrait de bien ancrer les réflexes de la pratique réflexive chez les étudiants dès le début du cursus, et une journée et demi de formation nous semble un investissement raisonnable à l'échelle du Master, d'autant plus qu'elle correspond, comme nous l'avons vu, aux indications données dans la littérature.

6.5 Suivi

Si l'on souhaite s'assurer que les étudiants utilisent la pratique réflexive, il nous semble indispensable d'assurer un suivi tout au long du cursus (bien que de façon décroissante), afin de maintenir la motivation des étudiants pour une utilisation régulière et de qualité du journal réflexif. Ce suivi serait également l'occasion de répondre à des questionnements ou des demandes spécifiques. Après la formation en tout début de semestre et la demi-journée de formation deux ou trois semaines après le début du semestre, il conviendrait, selon nous, de proposer une session de suivi à mi-chemin du premier semestre, puis au début et à la fin de chaque semestre. En outre, il serait également intéressant de proposer des sessions pour développer des journaux personnalisés.

6.6 Évaluation

L'évaluation du journal nous semble, malgré les défis importants que celle-ci pose, un aspect qui mérite réellement d'être étudié pour s'assurer de l'utilisation du journal réflexif. Au vu de la nature de celui-ci (et de la nature humaine), l'utilisation d'un bâton *en plus* de la carotte nous semble le seul moyen d'assurer que tout est mis en œuvre pour ancrer l'habitude du journal réflexif. Cela dit, le cadre de ce mémoire ne nous permet pas de répondre à la question de façon tranchée. Une évaluation tout du long du cursus ne nous semble pas indispensable, mais peut-être une évaluation tout au long du premier semestre permettrait d'ancrer l'habitude. Les problèmes quant à la qualité réelle et les biais de réponses du fait que l'étudiant sait que le journal sera lu restent néanmoins valables.

Il serait en effet indispensable, si l'on décidait d'évaluer les journaux, de répondre à toute une série de questions : dans quel module s'insèrerait l'évaluation ? Qui évaluerait les journaux ? Les enseignants ? Les assistants de recherche et d'enseignement ? Une personne ayant autre fonction ? Si ce sont les assistants (et pas les enseignants) qui évaluent le journal, il faut tenir compte du fait que les assistants n'ont à l'heure actuelle pas la possibilité d'attribuer des notes. Demander aux enseignants de le faire

semble compliqué en termes de charge de travail. Une solution pourrait être que l'évaluation du journal (si on souhaite qu'elle soit notée) soit faite par quelqu'un qui ne soit ni assistant ni enseignant. Il conviendrait également de réfléchir à la proportion de la note du journal dans la note générale. Une idée pourrait être la note bonus, mais celle-ci soulève également toute une série de questions. Les autres questions relatives à l'évaluation du journal, évoquées par ailleurs dans ce travail restent également valables. Dans tous les cas, il conviendrait d'être transparent sur les modalités.

Une évaluation du journal selon les modalités que nous proposons pose par ailleurs un problème par rapport à un éventuel journal personnalisé : il nous semble en effet difficile d'évaluer un journal personnalisé de façon équitable par rapport à des journaux offrant un cadre, mais il nous semblerait dommage d'interdire l'utilisation de journaux personnalisés pour cette unique raison. Sur le principe, imposer l'utilisation du journal fourni n'empêcherait pas un étudiant de créer un journal personnalisé, mais il devrait le faire *en plus*. Cela risquerait tout de même de décourager les étudiants souhaitant développer un journal personnalisé.

6.7 Tableau synoptique : récapitulatif des pistes de réflexion pour une utilisation du journal réflexif à la FTI

Quoi	Quoi concrètement	Quand	Avec qui	Statut

Formation 1	**1 journée de formation à la DP et au journal :**
	• Qu'est-ce que la pratique délibérée ?
	• Qu'est-ce que le journal réflexif ?
	• Quels sont les constituants de l'interprétation consécutive qui potentiellement pourraient susciter des problèmes ?
	  ○ Quels objectifs peut-on se fixer à cet égard ?
	  ○ Quelles stratégies a-t-on à disposition ?
	  ○ Quels exercices faire pour tel ou tel problème ?
	• Insister « en positif » plus qu'« en négatif »
	• Formation à l'(auto)-évaluation
	• Questions « psy », égo
	• Présenter des résultats de recherche soutenant l'importance de la pratique délibérée
	• Fournir des exemplaires du journal et autres documents ad hoc (checklist, fiche d'(auto-) évaluation, autres.
		Immédiatement à la suite des 2 journées d'introduction à la consécutive (en tout début de cursus).
		
		Moment où les activités pratiques ne sont pas encore trop prenantes /n'ont pas commencé.
		
		Possibilité de construire sur ce qui a été fait pendant les deux premières journées d'introduction à la consécutive (les composants/phases de la consécutive p.ex.).
			Assistants/enseignants / intervenant *ad hoc* ?	N/a

	• Exercice pratique de rédaction de journal • Si pertinent : expliciter les modalités d'utilisation et d'évaluation du journal.			
Formation 2	**1/2 journée « piqûre de rappel » :** • Est-on au point avec le fait de définir les problèmes rencontrés ? • Arrive-t-on à se fixer des objectifs ? • À réactiver les stratégies que l'on a à disposition ? • À choisir tel ou tel exercice ? • Est-on capable de s'auto-évaluer ? • Y a-t-il des problèmes d'égo ? • Exercice pratique de rédaction de journal • Fournir des exemplaires du journal • Maintenir la motivation des étudiants • Répondre aux questions/inquiétudes apparues depuis la Formation 1	2-3 semaines après l'introduction	Assistants/enseignants / intervenant *ad hoc* ?	N/a
Cadre d'utilisation	• Etudiant seul ? • Durant les ES ? • Toutes les possibilités ci-dessus/autre ?	Tout au long du semestre (modulable)	N/a	À discuter : cadre à définir

Modalités utilisation du journal	• Papier ? • Formulaire pdf modifiable sur PC ? • Formulaire en ligne ? • Autre ? Fréquence : 1x/semaine minimum Pour une *séance* (et pas pour *plusieurs discours* d'une *même* séance).	N/a	N/a	À discuter : laquelle des modalités et quelle fréquence serait en effet la plus fructueuse ? Si pdf modifiable sur ordinateur : penser à plus de place pour l'écriture manuelle sur la version papier. Prévoir une variante du journal pour utilisation durant les ES. Écarté : journal de communication.
Suivi	• S'assurer que les étudiants utilisent le journal réflexif au moins 1x/semaine. • Proposer des sessions de coaching • Remplir le journal ensemble les premières fois	Dès la 1ère formation Tout au long du semestre Semaine 8	Assistants/enseignants / intervenant *ad hoc* ?	N/a

	• Proposer des sessions de suivi / piqûre de rappel • Fournir des exemplaires du journal • Répondre aux problématiques survenant au cas par cas	Fin et début de chaque semestre. Suivi décroissant pour mener à l'indépendance.		
Atelier « Journal personnalisé »	• Assister les étudiants souhaitant créer un journal personnalisé : ○ S'assurer qu'il soit adéquat ○ S'assurer qu'il permette une évaluation (si l'évaluation est retenue)	À la demande Pas avant le deuxième semestre, sauf demande expresse des étudiants	Assistants/enseignants / intervenant *ad hoc* ?	Si pertinent : tenir compte de la difficulté d'évaluer les journaux personnalisés.

Évaluation du journal	Evaluer le journal (et pas les commentaires personnels).
	• Modalités ?
	  ○ Quelles/combien d'entrées ?
	  ○ Par qui ?
	  ○ Note ou seulement évaluation ?
	  ○ Quid de l'évaluation des journaux personnels ?
		Tout du long ?
		
		Premier semestre seulement ?
			Assistants/enseignants / intervenant *ad hoc* ?	À discuter : problème du bâton et de la carotte.
				
				Modalités concrètes (qui, comment, quand ?)
				
				Il faudrait pouvoir évaluer si l'évaluation motive en effet une meilleure utilisation du journal ou si au contraire le fait que le journal soit évalué en diminue la qualité de la réflexion.

Accès au journal	• S'assurer que le journal soit facilement accessible pour les étudiants. • Faire plus que de simplement le laisser à disposition sur le VI : p.ex. le distribuer en version papier lors des formations, des piqûres de rappel et pendant les ES supervisés, voire pendant les cours.	N/a	Assistants/enseignants / intervenant *ad hoc* ?	N/a

Forme du journal	Journal de type mixte • 1 Journal dirigé (*Journal*) • 1 Journal « ouvert » (*Commentaires personnels*). Les deux sont séparés pour, le cas échéant, permettre une évaluation de la partie dirigée uniquement	N/a	N/a	À discuter : longueur du journal.
Documents complémentaires	**Checklist :** document récapitulant le type de problème pouvant survenir dans le cadre de l'apprentissage de la consécutive. Pistes d'exercices à appliquer pour tel ou tel cas **Fiche d'auto-évaluation :** fiche d' « (auto-) évaluation « rapide », permettant de guider les étudiants lorsqu'ils s'auto-évaluent ou évaluent leurs pairs.	N/a	Assistants/enseignants / intervenant *ad hoc* ?	N/a

7 Conclusions

L'objectif de ce mémoire était d'une part de fournir des lignes directrices pour l'utilisation du journal réflexif dans le cadre de l'apprentissage de l'interprétation consécutive, en se fondant sur une revue de la littérature ; et d'autre part, à partir de ces lignes directrices, de créer un module d'auto-apprentissage en ligne, destiné à être utilisé par des étudiants pour se former à l'utilisation du journal réflexif. Nous revenons ici sur les objectifs de ce mémoire, et proposons quelques pistes de réflexion autour de points qui, selon nous, mériteraient d'être étudiés plus en profondeur.

Nous avons pu, grâce à ce travail, mettre en lumière quelques points cardinaux relatifs à **la pratique du journal réflexif** dans le cadre de l'apprentissage de l'interprétation consécutive : la nécessité de proposer un journal dont la forme soit adaptée à l'apprentissage de la consécutive, qui soit de type **mixte** afin de cadrer les réflexions d'une part, mais de laisser une liberté quant à l'expression des pensées plus personnelles de chacun. Nous avons également souligné la nécessité de réfléchir au **contexte pour l'utilisation** du journal réflexif : un **suivi régulier** (mais décroissant, afin de préparer l'indépendance) ; une **formation *ad hoc*** à la pratique (dans laquelle serait inclue une formation à l'(auto)-évaluation) ; la **définition d'un cadre** (journal à remplir seul, pendant les ES ? Qui a accès au journal ?). En amont du journal, une idée serait de proposer des **documents complémentaires** : une « check-list » des points constituant la consécutive et pouvant donc être travaillés, et une **grille d'auto-évaluation « rapide »**, qui pourrait être utilisée par les étudiants à chacune de leurs performances. Ces outils soutiendraient les capacités d'auto-évaluation de l'étudiant, auto-évaluation qui est la première étape (nécessaire et indispensable) avant d'arriver à l'utilisation du journal réflexif lui-même. Enfin, nous avons évoqué les questions posées par l'éventuelle **évaluation du journal**.

La création du **module** a été accompagnée de deux tests utilisateurs, permettant de faire correspondre, nous le pensons, le module aux besoins des futurs utilisateurs. Ce module s'inscrirait aisément dans la série de modules sur des sujets en lien avec la pratique délibérée : l'auto-évaluation, le travail de groupe par exemple (ce dernier étant déjà existant). Il pourrait être adapté à l'apprentissage de l'interprétation simultanée ou pour une utilisation par des interprètes professionnels souhaitant se former à la pratique du journal réflexif. Nous restons par ailleurs persuadée que le module gagnerait grandement à s'inscrire dans un contexte, par exemple celui évoqué ci-dessus.

Par ailleurs, plusieurs points mériteraient, selon nous, que l'on s'y arrête pour les évaluer plus en profondeur :

Quel devrait être le **journal idéal ?** Le modèle vierge proposé dans le cadre de ce mémoire pourrait être testé sur le terrain, selon des **modalités** à définir : il s'agirait de le proposer à l'utilisation sur une certaine période, puis d'évaluer d'une part la perception que les utilisateurs ont de ce journal, et d'autre part les apports réels de cet outil dans leur apprentissage, afin de le modifier si nécessaire.

La question de **l'utilisation ou non du journal**, selon nous probablement liée au contexte d'utilisation mériterait d'être étudiée de façon plus approfondie. Pour ce faire, la pratique du journal réflexif et des bonnes pratiques proposées ici pourraient être appliquées pendant un certain temps avant d'en tirer des conclusions en se fondant sur une approche mixte : Le journal est-il plus utilisé qu'avant ou pas ? Comment cette pratique est-elle perçue par les étudiants (l'approche serait là qualitative : quel est le ressenti des étudiants quant à leur pratique et à l'évolution de leurs résultats) ? La pratique a-t-elle porté ses fruits (l'approche serait quantitative : qu'en est-il de l'évolution des résultats des étudiants) ? Cette approche permettrait de comprendre si le journal fonctionne en tant qu'outil d'apprentissage lorsqu'il est appliqué dans le contexte de la FTI, et, selon les résultats, de pérenniser, d'adapter, ou d'abandonner la pratique.

Une question transversale touche l'ensemble de ces questions : comment assurer à chacun une flexibilité suffisante dans son utilisation du journal réflexif (surtout au vu de la rigidité intrinsèque de l'exercice) ? À cet égard, les **journaux personnalisés** nous semblent particulièrement intéressants, et pourraient être étudiés de façon plus poussée. Dans le domaine des journaux personnalisés, l'idée d'un journal à approche double (« macro » pour les grandes tendances, « micro » pour les sessions de travail concrètes ou des problèmes particuliers), utilisé par une étudiante dans l'étude de Motta (2013) nous a semblé particulièrement intéressante, notamment parce que c'est ce type de journal que nous avons utilisé à titre personnel pendant la formation (pendant une période très restreinte il est vrai).

Nous avons par ailleurs vu que **l'évaluation du journal** est une question complexe, qui suscite beaucoup de questions mais peu de réponses tranchées. Il nous semblerait très intéressant de creuser le domaine pour affiner les meilleures pratiques à cet égard, notamment parce que le sujet a été peu étudié spécifiquement dans le domaine de l'interprétation.

Ces pistes mériteraient selon nous de plus amples recherches, mais le domaine de la pratique délibérée est vaste, et les questions en suspens sont nombreuses. Nous avons ici touché une toute petite partie d'entre elles, en explorant plus à fond les pratiques relatives à l'utilisation du journal réflexif et avons construit un outil concret, un module destiné à initier des étudiants à cette pratique. Nous espérons avoir, ce faisant, apporté une modeste pierre à l'édifice du grand domaine qu'est l'apprentissage et plus spécifiquement à celui de la formation à l'interprétation consécutive, dans le respect des principes de la pratique délibérée.

8 Bibliographie

Aldea, B. (s. d.). Self-study in Interpreter Training. A Few Methodological Guidelines. . . *Revue internationale d'études en langues modernes appliquées*, *2008(1)*, 95-101.

Arumi, M., & Esteve, O. (2006). Using instruments aimed at self-regulation in the consecutive interpreting1 classroom: Two case studies. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, *Vol. 3, No. 2*, 158-189.

Atiles, J., & Pinholster, L. (2013). Student Teaching: Reflections of a Relentless Journey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *34*(4), 308-319. https://doi.org/10.1080/10901027.2013.845632

Atkinson, D. P., & Crezee, I. H. M. (s. d.). Improving Psychological Skill in Trainee Interpreters – Conference of Interpreter Trainers. *International Journal of Interpreter Education*, *6 (1), 3-18*. Consulté à l'adresse https://www.cit-asl.org/new/improving-psychological-skill-in-trainee-interpreters/

Blake, T. K. (2005). Journaling; an active learning technique. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, *2*, Article 7. https://doi.org/10.2202/1548-923x.1116

Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2001*(90), 9. https://doi.org/10.1002/ace.16

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *38*(6), 698-712. https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462

Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *41*(3), 400-413. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133

Bown, S. (s. d.). *Bown, S. (2013) Autopoiesis: Scaffolding the Reflective Practitioner Toward Employability, International Journal of Interpreter Education, 5(1), pp. 51-63*. Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/3618767/Bown_S._2013_Autopoiesis_Scaffolding_the_Reflective_Practitioner_Toward_Employability_International_Journal_of_Interpreter_Education_5_1_pp._51-63

Callender, A. A., Franco-Watkins, A. M., & Roberts, A. S. (2016). Improving metacognition in the classroom through instruction, training, and feedback. *Metacognition and Learning*, *11*(2), 215-235. https://doi.org/10.1007/s11409-015-9142-6

Coulson, D., & Harvey, M. (2013). Scaffolding student reflection for experience-based learning: a framework. *Teaching in Higher Education*, *18*(4), 401-413. https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752726

Dangerfield, K. J., & Napier, J. M. (s. d.). *Tracking The Development Of Critical Self-Reflective Practice Of A Novice Sign Language Interpreter: A Case Study*. 29.

Dogan, A., Ribas, M. A., & Mora-Rubio, B. (2009). Metacognitive Tools In Interpreting Training: A Pilot Study. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *26*(1). Consulté à l'adresse https://arastirmax.com/en/bilimsel-yayin/hacettepe-universitesi-edebiyat-fakultesi-dergisi/26/1/69-84-metacognitive-tools-interpreting-training-pilot-study

Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., Engelschalk, T., … Steuer, G. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education*, *40*(3), 454-470. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004236

Dunlap, J. C. (2006). Using Guided Reflective Journaling Activities to Capture Students' Changing Perceptions. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, *50*(6), 20-26. https://doi.org/10.1007/s11528-006-7614-x

English, L. M. (2001). Ethical concerns relating to journal writing. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2001*(90), 27-36. https://doi.org/10.1002/ace.18

English, L. M., & Gillen, M. A. (2001a). Editors' notes. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2001*(90), 1-8. https://doi.org/10.1002/ace.15

English, L. M., & Gillen, M. A. (2001b). Journal writing in practice: From vision to reality. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2001*(90), 87-94. https://doi.org/10.1002/ace.24

English, L. M., & Gillen, M. A. (Éd.). (2001c). *Promoting Journal Writing in Adult Education: New Directions for Adult and Continuing Education, Number 90* (1 edition). San Francisco: Jossey-Bass.

Ericsson, A. (s. d.). *Deliberate Practice and Acquisition of Expert Performance: A General Overview - Ericsson - 2008 - Academic Emergency Medicine - Wiley Online Library*. Consulté à l'adresse https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1553-2712.2008.00227.x?globalMessage=0&

Ericsson, K. A., Krampe, R. Th., & Tesch-Romer, C. (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*.

Fenwick, T. J. (2001). Responding to journals in a learning process. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2001*(90), 37-48. https://doi.org/10.1002/ace.19

Frazier, L. C., & Eick, C. (2015). Approaches to critical reflection: written and video journaling. *Reflective Practice*, *16*(5), 575-594. https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1064374

Giguere, M. (2012). Self-Reflective Journaling: A Tool for Assessment. *Journal of Dance Education*, *12*(3), 99-103. https://doi.org/10.1080/15290824.2012.701168

Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam ; Philadelphia: J. Benjamins.

Harmer. (2002). *Dialogue Journals – a Pedagogical Tool for Training Interpreters: Introducing Novice Consecutive Interpreters to Journal-Writing. (Unpublished seminal paper for the training the trainers certificate, UNIGE ETI)*. Unige.

Hartley, A., & et all. (2004). *Peer-and Self-Assessment in Conference Interpreter Training. Centre for Language Linguistics and Area Studies*.

Hattie, J. (s. d.). *The Power of Feedback - John Hattie, Helen Timperley, 2007*. Consulté à l'adresse http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487

Hiemstra, R. (2001). Uses and benefits of journal writing. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2001*(90), 19-26. https://doi.org/10.1002/ace.17

Hockings, C., Thomas, L., Ottaway, J., & Jones, R. (2018). Independent learning – what we do when you're not there. *Teaching in Higher Education*, *23*(2), 145-161. https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1332031

Hwang, W.-Y., Hsu, J.-L., Shadiev, R., Chang, C.-L., & Huang, Y.-M. (2015). Employing self-assessment, journaling, and peer sharing to enhance learning from an online course. *Journal of Computing in Higher Education*, *27*(2), 114-133. https://doi.org/10.1007/s12528-015-9096-3

Jarvis, P. (2001). Journal writing in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2001*(90), 79-86. https://doi.org/10.1002/ace.23

Kolencik, P. L., & Hillwig, S. A. (2011). *Encouraging Metacognition: Supporting Learners through Metacognitive Teaching Strategies* (First printing edition). New York: Peter Lang Inc., International Academic Publishers.

Lee, V. (2015). A model for using the reflective learning journal in the postgraduate translation practice classroom. *Perspectives*, *23*(3), 489-505. https://doi.org/10.1080/0907676X.2014.948884

Lee, Z. (s. d.). *The Reflection and Self-Assessment of Student Interpreters through Logbooks: A Case Study*. 291.

Macmanara. (s. d.). *Deliberate Practice and Performance in Music, Games, Sports, Education, and Professions: A Meta-Analysis*.

Macnamara, B. N., Hambrick, D. Z., & Oswald, F. L. (2014). Deliberate Practice and Performance in Music, Games, Sports, Education, and Professions:A Meta-Analysis. *Psychological Science*, *0956797614535810*.

McConlogue, T. (2015). Making judgements: investigating the process of composing and receiving peer feedback. *Studies in Higher Education*, *40*(9), 1495-1506. https://doi.org/10.1080/03075079.2013.868878

Miller, L. B. (2017). Review of Journaling as a Teaching and Learning Strategy. *Teaching and Learning in Nursing*, *12*(1), 39-42. https://doi.org/10.1016/j.teln.2016.10.004

Moser-Mercer, B. (2008). Skill Acquisition in Interpreting. *The Interpreter and Translator Trainer*, *2*(1), 1-28. https://doi.org/10.1080/1750399X.2008.10798764

Motta, M. (2011). Facilitating the novice to expert transition in interpreter training: a 'deliberate practice' framework proposal. Motta, M. (2011). Facilitating the novice to expert transition in interpreter training: A "deliberate practice" framework proposal. Studia UBB Philologia, LVI(1), 27-42.

Motta, M. (2016). A blended learning environment based on the principles of deliberate practice for the acquisition of interpreting skills. *The Interpreter and Translator Trainer*, *10*(1), 133-149. https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154347

Motta, M. (s. d.). *Evaluating a blended tutoring program for the acquisition of interpreting skills: implementing the theory of deliberate practice.*

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, *31*(2), 199-218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

O'Connell, T. S., & Dyment, J. E. (2011). The case of reflective journals: is the jury still out? *Reflective Practice*, *12*(1), 47-59. https://doi.org/10.1080/14623943.2011.541093

Otienoh, R. O. (2009). Reflective practice: the challenge of journal writing. *Reflective Practice*, *10*(4), 477-489. https://doi.org/10.1080/14623940903138332

Postigo Pinazo, E. (2008). Self-Assessment in Teaching Interpreting. *TTR : Traduction, Terminologie, Rédaction*, *21*(1), 173-209. https://doi.org/10.7202/029690ar

Reed, S. J. (2015). Written debriefing: Evaluating the impact of the addition of a written component when debriefing simulations. *Nurse Education in Practice*, *15*(6), 543-548. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.07.011

Reed, S. J., & Edmunds, D. (2015). Use of a blog in an undergraduate nursing leadership course. *Nurse Education in Practice*, *15*(6), 537-542. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.07.010

Ruan, J., & Beach, S. A. (2005). Using Online Peer Dialogue Journaling to Promote Reflection in Elementary Preservice Teachers. *Action in Teacher Education*, *27*(3), 64-75. https://doi.org/10.1080/01626620.2005.10463391

Sawyer, D. B. (2004). *Fundamental Aspects of Interpreter Education*. Benjamins.

Schmidt, K., Maier, J., & Nückles, M. (2012). Writing about the Personal Utility of Learning Contents in a Learning Journal Improves Learning Motivation and Comprehension. *Education Research International*, *2012*. https://doi.org/10.1155/2012/319463

Serrano Soler. (2004). *A quantitative and qualitative analysis of peer feedback (MA thesis). University of Geneva, Geneva, Switzerland.* Unige.

Setton, Robin|Dawrant. (s. d.). Conference Interpreting – A Complete Course. Consulté 24 août 2018, à l'adresse btl.120 website: https://benjamins.com/catalog/btl.120

Setton, Robin, & Dawrant, A. (s. d.). *Conference interpreting : a trainer's guide (2016)*.

Shepherd, M. (2006). Using a learning journal to improve professional practice: a journey of personal and professional self-discovery. *Reflective Practice*, *7*(3), 333-348. https://doi.org/10.1080/14623940600837517

Slinger-Friedman, V., & Patterson, L. M. (2016). Using Online Journals and In-Class Note Cards for Reflective and Responsive Teaching and Learning. *College Teaching*, *64*(1), 38-39. https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1053045

Spalding, E., & Wilson, A. (2002). Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing. *Teachers College Record*, *104*(7), 1393-1421.

Tang, C. (2002). Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection. *Quality conversations: Proceedings of the 29th HERDSA Annual Conference Perth, 7-10 July.* Présenté à HERDSA Annual Conference, Perth.

Tompkins, E. K. (2009). A Reflective Teaching Journal: An Instructional Improvement Tool for Academic Librarians. *College & Undergraduate Libraries*, *16*(4), 221-238. https://doi.org/10.1080/10691310903355937

Walker, S. E. (2006). Journal Writing as a Teaching Technique to Promote Reflection. *Journal of Athletic Training*, *41*(2), 216-221.

Williams, W., Geradi, Gill, Soucy, & Taliaferro. (2009). Reflective journaling: Innovative strategy for self-awareness for graduate nursing students. *Internationl Journal for Human Caring*, *13*, 36-43.

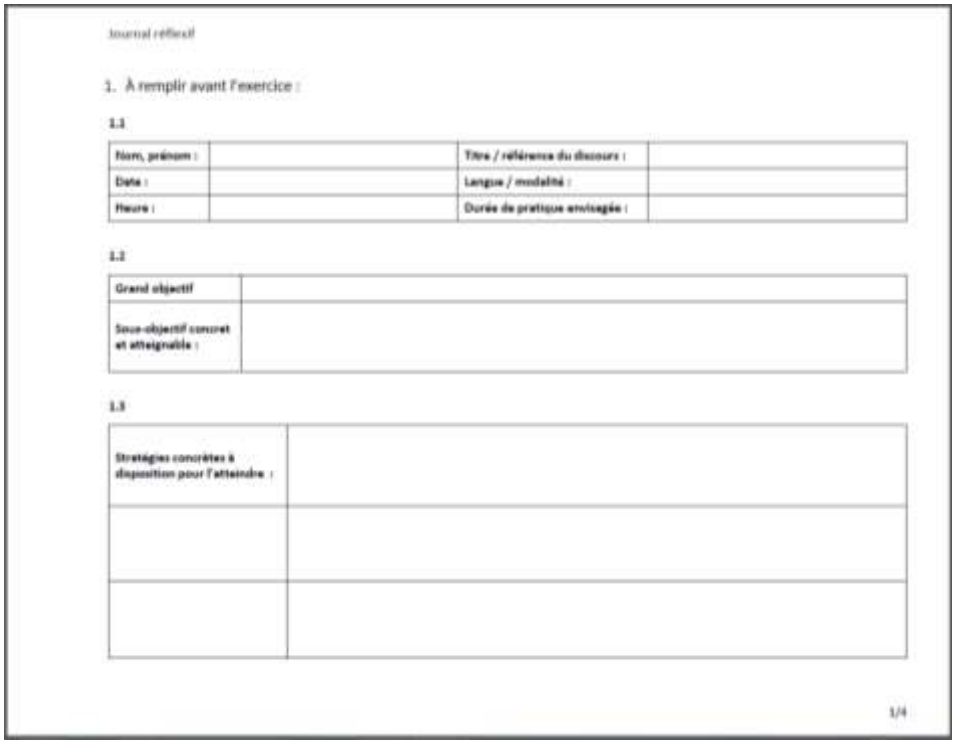
Winne, P. H., & & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In *The educational psychology series. Metacognition in educational theory and practice* (D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), p. 277-304). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

9 Annexes :

Journaux réflexifs :

Annexe 1 : Journal proposé dans le module



Journal réflexif

1. À remplir avant l'exercice :

1.1

Nom, prénom :		Titre / référence du discours :	
Date :		Langue / modalité :	
Heure :		Durée de pratique envisagée :	

1.2

Grand objectif	
Sous-objectif concret et atteignable :	

1.3

Stratégies concrètes à disposition pour l'atteindre :	

1/4

Journal réflexif

2. À remplir après la réécoute :

2.1

Problèmes rencontrés :					
Problème :	Cause	Conséquence	Comment ai-je réagi ?	Comment aurais-je pu réagir ?	Problème récurrent ?

2.2

Points positifs	
Exemple :	
Exemple :	
Exemple :	

2/4

2.3

Mon objectif est-il atteint ?	Oui, parce que :	Non, parce que :	Partiellement, parce que :

2.4

Y a-t-il du progrès ?	Oui, parce que :	Non, parce que :	Partiellement/no pertinent parce que :

3. Pour la suite :

3.1

Quels exercices puis-je prévoir de faire pour améliorer ces points ?	
Exercice :	
Exercice :	
Exercice :	

3.2

Nouveaux/prochains objectifs	… si les objectifs actuels sont atteints :
Objectif :	
Objectif :	

Annexe 2 : Fiche « Commentaires personnels » proposée dans le module

Journal réflexif – commentaires personnels

Après l'interprétation :

Commentaires 1

Remarques personnelles après l'interprétation et avant la réécoute :	

Après la réécoute :

Commentaires 2

Remarques personnelles après l'interprétation et la réécoute :	

Autres :

Autres remarques commentaires personnels :	

1/1

Annexe 3 : Journal rempli à titre d'exemple proposé dans le module à titre d'exemple

Journal réflexif

1. À remplir avant l'exercice :

1.1

Nom, prénom :	*Francine Chalifoux*	**Titre / référence du discours :**	*Marie Curie découvre le Polonium*
Date :	*15 mars 1899*	**Langue / modalité :**	*EN > FR, Consécutive*
Heure :	*9h20*	**Durée de pratique envisagée :**	*30 minutes*

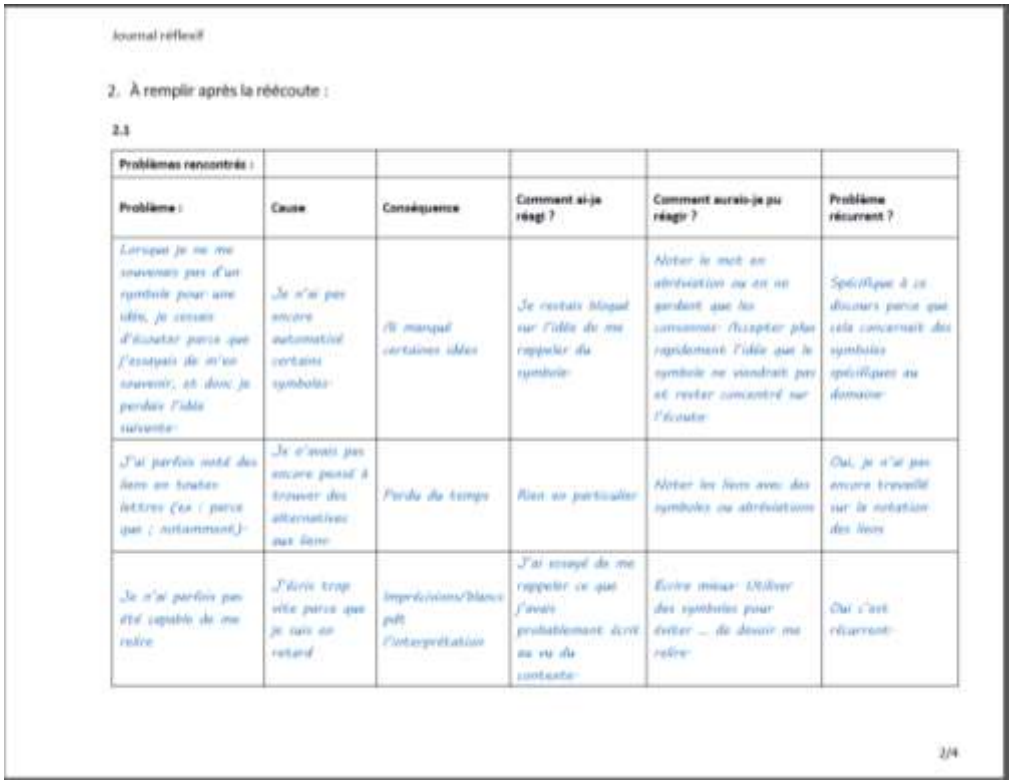
1.2

Grand objectif	*Améliorer l'efficacité de la prise de notes*
Sous-objectif concret et atteignable :	*Utiliser plus et mieux les symboles*

1.3

Stratégies concrètes à disposition pour l'atteindre :	*Utiliser les symboles « généraux » que je maîtrise déjà*
	J'ai pensé en amont à des symboles spécifiques pour ce discours et les ai entraînés
	J'ai pensé à des abréviations/des techniques d'abréviation

1/4



Journal réflexif

2. À remplir après la réécoute :

2.1

Problèmes rencontrés :					
Problème :	**Cause**	**Conséquence**	**Comment ai-je réagi ?**	**Comment aurais-je pu réagir ?**	**Problème récurrent ?**
Lorsque je ne me souviens pas d'un symbole pour une idée, je cesse d'écouter parce que j'essaye de m'en souvenir, et donc je perdais l'idée suivante.	*Je n'ai pas encore automatisé certains symboles.*	*Il manque certaines idées*	*Je restais bloqué sur l'idée de me rappeler du symbole.*	*Noter le mot en abréviation ou en ne gardant que les consonnes. Accepter plus rapidement l'idée que le symbole ne viendrait pas et rester concentré sur l'écoute.*	*Spécifique à ce discours parce que cela concernait des symboles spécifiques au domaine.*
J'ai parfois noté des liens en toutes lettres (ex : parce que ; notamment).	*Je n'avais pas encore pensé à trouver des alternatives aux liens.*	*Perdu du temps*	*Rien en particulier*	*Noter les liens avec des symboles ou abréviations*	*Oui, je n'ai pas encore travaillé sur la notation des liens*
Je n'ai parfois pas été capable de me relire.	*J'écris trop vite parce que je suis en retard.*	*Imprécisions/blancs pdt l'interprétation*	*J'ai essayé de me rappeler ce que j'avais probablement écrit au vu du contexte.*	*Ecrire mieux. Utiliser des symboles pour éviter ... de devoir me relire.*	*Oui c'est récurrent.*

2/4

2.2

Points positifs	
Exemple :	*Bonne présentation*
Exemple :	*Ne me suis pas laissé démonter par le stress*
Exemple :	*Je n'ai manqué aucun item propre*

2.3

Mon objectif est-il atteint ?	Oui, parce que :	Non, parce que :	Partiellement, parce que :
	Oui, j'ai utilisé des symboles à chaque fois que cela était possible **OU :** *Non, je n'ai pratiquement pas utilisé de symboles* **OU :** *Partiellement : j'ai utilisé plus de symboles que d'habitude, mais il y a encore trop de mots entiers*		

2.4

Y a-t-il du progrès ?	Oui, parce que :	Non, parce que :	Partiellement/non pertinent parce que :
	Oui parce que je vois que je n'ai eu cette difficulté que dans bien moins de cas que les dernières fois **OU :** *Non parce que je vois que j'ai eu encore plus de problèmes que d'habitude pour ce point précis* **OU :** *Partiellement/non pertinent parce que c'est la première fois que je travaille sur ce point* **OU :** *Je suis en progrès, mais pas assez au vu des niveaux attendus de progression*		

3. Pour la suite :

3.1

Quels exercices puis-je prévoir de faire pour améliorer ces points ?	
Exercice :	*Mieux préparer les symboles spécifiques à un discours, et/ou améliorer les symboles « généraux » pour augmenter les chances que j'ai déjà un symbole pour tel ou tel concept plus ou moins spécifique. Penser à des symboles ou abréviations pour les lier ou voir s'il en existe des liées dans des manuels.*
Exercice :	*Travailler sur le « lâcher prise » : si un symbole ou une abréviation ne vient pas de suite, l'accepter immédiatement, ne pas essayer à tout prix de m'en souvenir, et rester concentré sur l'écoute.*
Exercice :	*Travailler les symboles et abréviations hors de la pression du temps : par exemple à partir d'un texte ou en mettant le discours sur pause si nécessaire.*

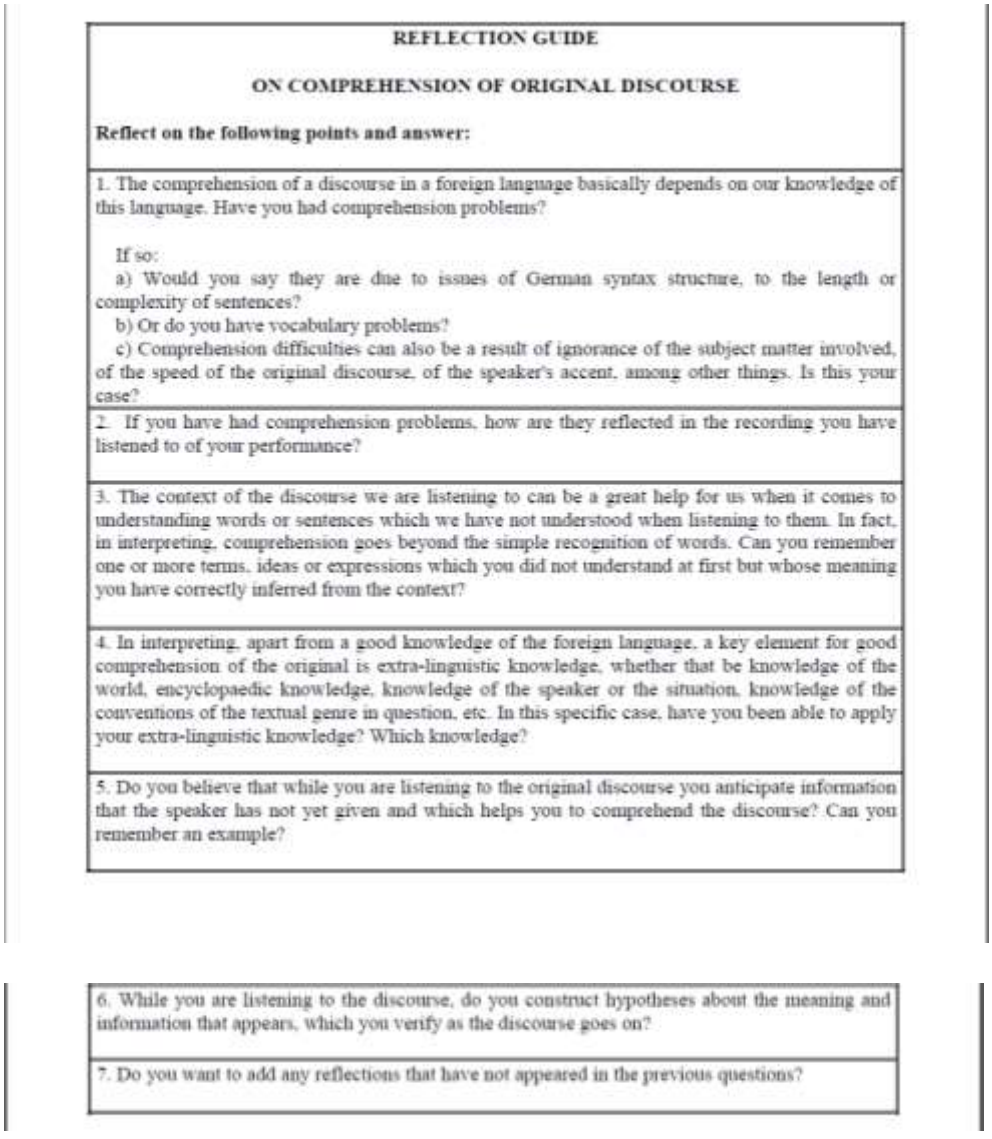
3.2

Nouveaux/prochains objectifs	… si les objectifs actuels sont atteints :
Objectif :	*Travailler sur la compétuade (niveau de détail)*
Objectif :	*Travailler sur la cocision du français*

Autres outils d'aide à l'évaluation

Annexe 4 : Arumi-Esteve

Arumi, M., & Esteve, O. (2006). Using instruments aimed at self-regulation in the consecutive interpreting1 classroom: Two case studies. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, Vol. 3, No. 2, 158-189, page 186.

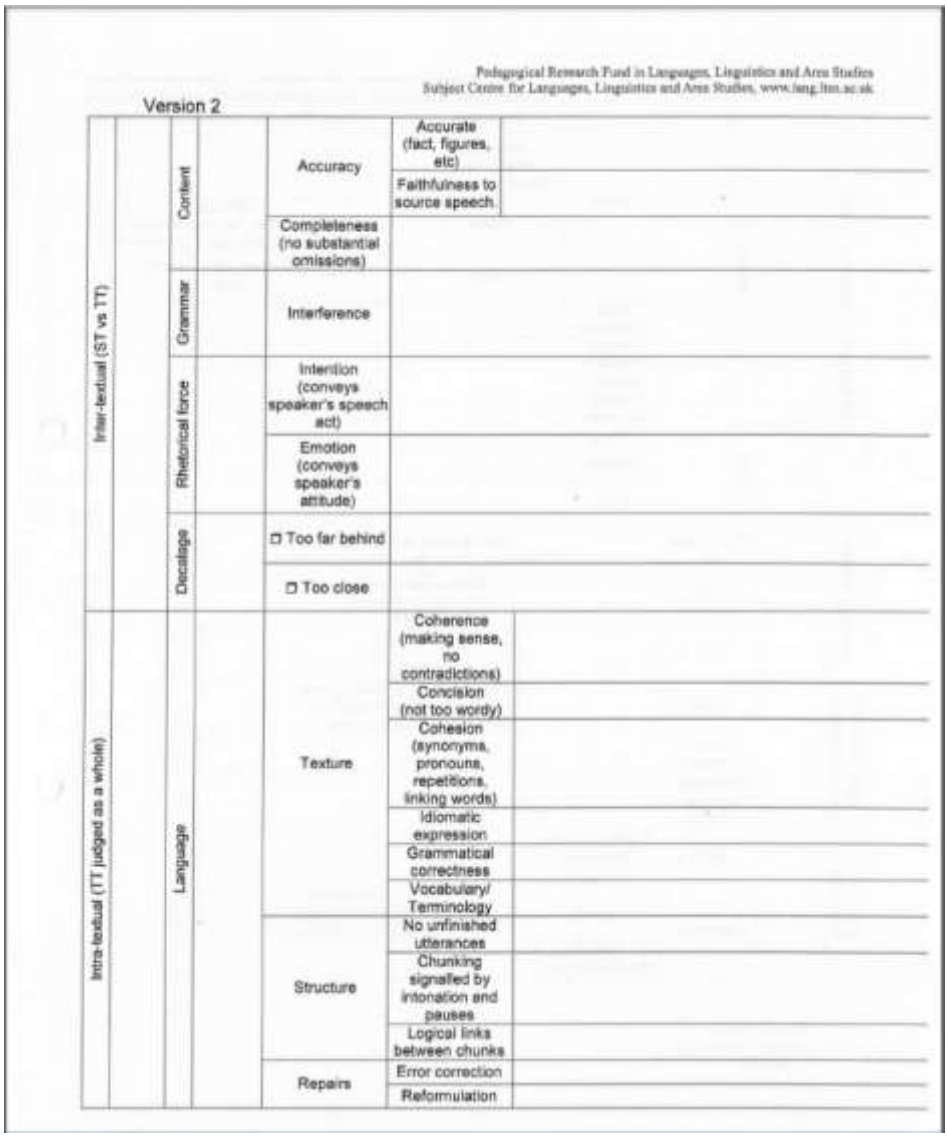


REFLECTION GUIDE ON COMPREHENSION OF ORIGINAL DISCOURSE **Reflect on the following points and answer:**
1. The comprehension of a discourse in a foreign language basically depends on our knowledge of this language. Have you had comprehension problems? If so: a) Would you say they are due to issues of German syntax structure, to the length or complexity of sentences? b) Or do you have vocabulary problems? c) Comprehension difficulties can also be a result of ignorance of the subject matter involved, of the speed of the original discourse, of the speaker's accent, among other things. Is this your case?
2. If you have had comprehension problems, how are they reflected in the recording you have listened to of your performance?
3. The context of the discourse we are listening to can be a great help for us when it comes to understanding words or sentences which we have not understood when listening to them. In fact, in interpreting, comprehension goes beyond the simple recognition of words. Can you remember one or more terms, ideas or expressions which you did not understand at first but whose meaning you have correctly inferred from the context?
4. In interpreting, apart from a good knowledge of the foreign language, a key element for good comprehension of the original is extra-linguistic knowledge, whether that be knowledge of the world, encyclopaedic knowledge, knowledge of the speaker or the situation, knowledge of the conventions of the textual genre in question, etc. In this specific case, have you been able to apply your extra-linguistic knowledge? Which knowledge?
5. Do you believe that while you are listening to the original discourse you anticipate information that the speaker has not yet given and which helps you to comprehend the discourse? Can you remember an example?
6. While you are listening to the discourse, do you construct hypotheses about the meaning and information that appears, which you verify as the discourse goes on?
7. Do you want to add any reflections that have not appeared in the previous questions?

Annexe 5 : Hartley

Hartley, A., & et all. (2004). *Peer-and Self-Assessment in Conference Interpreter Training. Centre for Language Linguistics and Area Studies*, page 23.

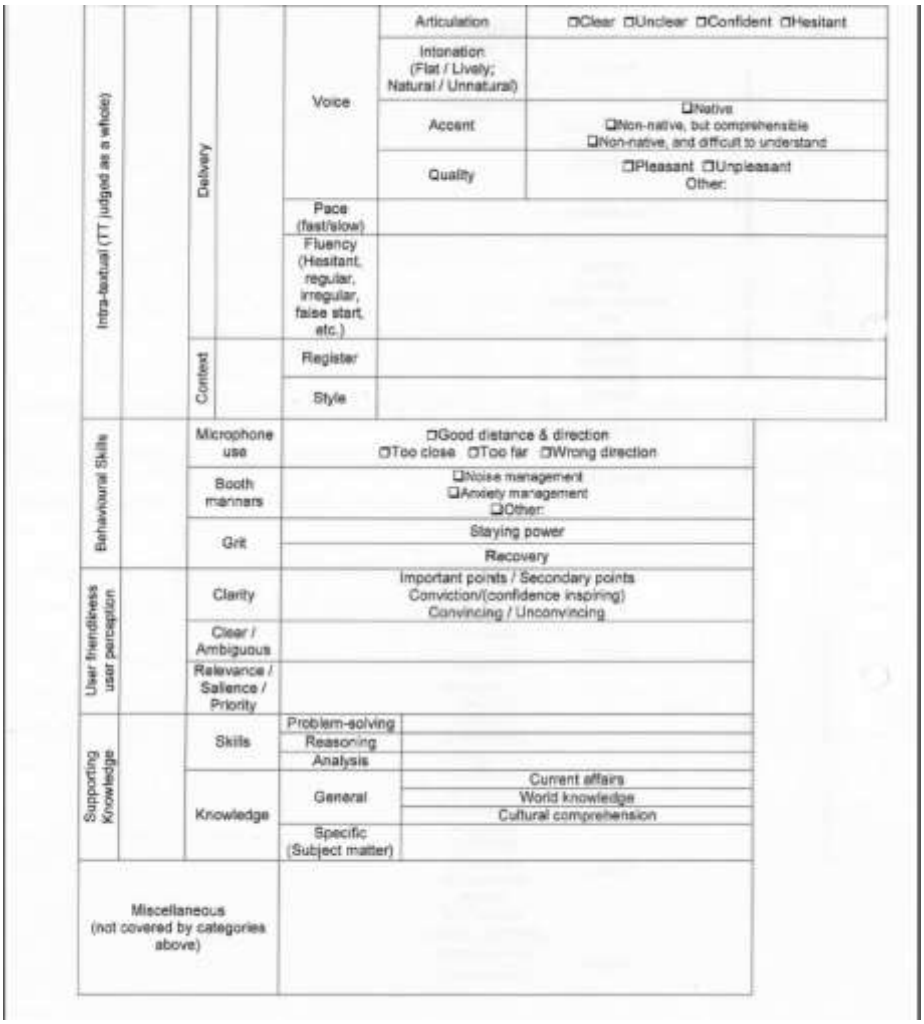
7.4 Feedback grids



Pedagogical Research Fund in Languages, Linguistics and Area Studies
Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, www.lang.ltsn.ac.uk

Version 2

Inter-textual (ST vs TT)		Content		Accuracy	Accurate (fact, figures, etc)	
					Faithfulness to source speech	
				Completeness (no substantial omissions)		
		Grammar		Interference		
		Rhetorical force		Intention (conveys speaker's speech act)		
				Emotion (conveys speaker's attitude)		
		Decalage		☐ Too far behind		
				☐ Too close		
Intra-textual (TT judged as a whole)		Language		Texture	Coherence (making sense, no contradictions)	
					Concision (not too wordy)	
					Cohesion (synonyms, pronouns, repetitions, linking words)	
					Idiomatic expression	
					Grammatical correctness	
					Vocabulary/ Terminology	
				Structure	No unfinished utterances	
					Chunking signalled by intonation and pauses	
					Logical links between chunks	
				Repairs	Error correction	
					Reformulation	



Intra-textual (TT judged as a whole)		Delivery		Voice	Articulation	☐Clear ☐Unclear ☐Confident ☐Hesitant
					Intonation (Flat / Lively; Natural / Unnatural)	
					Accent	☐Native ☐Non-native, but comprehensible ☐Non-native, and difficult to understand
					Quality	☐Pleasant ☐Unpleasant Other:
				Pace (fast/slow)		
				Fluency (Hesitant, regular, irregular, false start, etc.)		
		Context		Register		
				Style		
Behavioural Skills		Microphone use		☐Good distance & direction ☐Too close ☐Too far ☐Wrong direction		
		Booth manners		☐Noise management ☐Anxiety management ☐Other:		
		Grit		Staying power		
				Recovery		
User friendliness user perception		Clarity		Important points / Secondary points Conviction/(confidence inspiring) Convincing / Unconvincing		
		Clear / Ambiguous				
		Relevance / Salience / Priority				
Supporting Knowledge		Skills		Problem-solving		
				Reasoning		
				Analysis		
		Knowledge		General		Current affairs
						World knowledge
						Cultural comprehension
				Specific (Subject matter)		
Miscellaneous (not covered by categories above)						

Annexe 6 : Lee Z.

Lee, Z. (s. d.). *The Reflection and Self-Assessment of Student Interpreters through Logbooks: A Case Study*, page 210.

Stage	Advice for student interpreters
0. Preparation	• Describe your preparation before the practice. For instance, have you done any brainstorming for the topic? How do you compile your glossary? • If you have not done any preparation for this practice, be honest with yourself, but think about lessons learnt in later phases.
1. Description Describe what happened with the practice?	• Describe your practice (time, topic, type of practice, language direction, and so on) and how you carried out the practice. • Describe the problems you have encountered during this practice, particularly during the interpreting process. • Think about specific example(s), but try not to dwell on the mistakes and try to avoid listing examples only.
2. Feelings What were you thinking and feeling during the interpretation process?	• Think about your feelings during and after the practice. • How do you feel about your interpreting performance? Again, try not to dwell on negative feelings. Think about what you have accomplished.
3. Evaluation What was good and bad about the interpretation?	• If recording is available, listen to your recording and try to assess your performance objectively. • Think about both positive and negative aspects of your performance. Identify the assessment criteria (consult the scaffolding tools or your teacher) that can be useful to assess your performance, such as accuracy, faithfulness, completeness, coherence, cohesion, language quality, delivery and presentation). • What did your teacher(s) or classmates say about your performance? • Remember the job of the interpreter is to facilitate communication. Have you accomplished this goal?
4. Analysis & Conclusion What have you learnt from this experience?	• What have you learnt from the preparation process? (Even if you have not prepared for the practice, you can still think about the lessons learnt from the lack of preparation) • Try and analyse what has caused the problem(s) and identify the source of the problem(s). • If you believe that you have performed well, think about why. • Try to identify if you have used any of the interpreting

from this experience?	preparation) • Try and analyse what has caused the problem(s) and identify the source of the problem(s). • If you believe that you have performed well, think about why. • Try to identify if you have used any of the interpreting strategies that your teacher(s) have taught about in class, such as anticipation and summarising.
5. Action Plan If the problems happened again, what would you do?	• Think about what you can do to improve and how exactly you plan to improve. • Try to set feasible target and ask yourself how you plan to meet the target. • Ask yourself these questions: 1. What is the focus of this plan? 2. Are you trying to improve your language skill; or 3. Are you working to improve your interpretation skills? • Does your plan match the problems you have identified in earlier stages?
6. Follow-up and Reflective Overview	• Once you have had a chance to carry out your action plan, check to see if you have made any progress. • After several practices, review the practices you have done and identify issues that have occurred repeatedly. • Think about your perception about interpreting and your experience. Have you observed any differences?

Table 6.10 Conceptual Model of Reflective Cycle with Suggestions and Prompts for Student Interpreters

Outils FTI

Annexe 7 : Journal

Journal N° __ **du** _____ **2012** **Sujet de la séance/du discours :** _____

Langues de l'exercice : DE : ..... VERS : ..... **Modalité** : ☐ consécutive ☐ simultanée ☐ simultanée avec texte

➢ Avant l'exercice:

Objectifs de la **séance** d'entraînement **précédente**	
Exercices recommandés par : ☐ moi-même ☐ les pairs ☐ les assistants	
Amélioration notée ? ☐ oui ☐ non	Quel exercice était le plus utile ?
Objectif de **cette** séance d'entraînement :	

➢ Après l'exercice:

Objectif atteint ? ☐ oui ☐ non	Autoévaluation :
Exercices recommandés par : ☐ moi-même ☐ les pairs ☐ les assistants	

➢ Feedback

Des pairs :	**Des assistants :**

Annexe 8 : ELP

CONSECUTIVE

Weeks (1-14)	Desired outcome (cumulative)	Required skills (cumulative)	Focus
1-2 by the end of September	**Student is able to:** Tell the story: - naturally - main ideas in place Render overall message coherently	Identifying and following the main argument(s) Chunking information Summarizing Structuring production Communicating message to audience	Identify main ideas Natural delivery *Memory (no notes)*
	+	+	
3-4 by mid-October	**Student is able to:** Render main ideas & logical structure Summarize when details are missing while preserving message integrity	Differentiating main/secondary ideas Understanding/anticipating discourse structure Identifying explicit/implicit links	Identifying logical structure & recreating that structure during production Confident delivery Conceptual notes
	+	+	
5-6 by the end of October	**Student is able to:** Apply elementary note-taking skills to prompt memory Develop own system of notes	Deciding what to commit to memory: what to notes Deciding whether to use an abbreviation or a symbol	Elementary note-taking skills Render ideas and links *Basic notes*
	+	+	
7-12 by mid-December	**Student is able to:** Use more complex, structured notes Render main and secondary ideas & logical structure	Structuring notes (layout, margins) Encoding info in symbols/ abbrev. Decoding info from symbols/abbrev.	Use complex notes Render details *More complex notes*
	+	+	
13-14 by the end of the 1st semester	**Student is able to:** Deliver with confidence (public speaking skills and "meeting room management") while preserving message integrity	*Making use of voice as tool to preserve message integrity* Maintaining eye-contact	Integration of fundamental consecutive skills Managing audience Stamina

Weeks (15-28)	Desired outcome	Required skills	Focus
15-16 by the end of February	**Student is able to:** Interpret syntactically and semantically more complex materials at moderate pace	Applying consolidated skills to less predictable discourse	Authentic materials
	+	+	
17-20 by the end of March	**Student is able to:** Interpret syntactically and semantically more complex materials at moderate pace: general topics	Using appropriate and idiomatic style, respecting register	Register Style
	+	+	
21-24 by the end of April	**Student is able to:** Interpret syntactically and semantically more complex materials at moderate pace: specialized topics	Preparation skills Understanding specialized content (gauging output/audience) Managing multiple difficulties (basic recovery strategies)	Specialized topics Terminology Phraseology
	+	+	
25-28 by the end of the 2nd semester	**Student is able to:** Perform at (basic) professional level Interpret materials of high complexity presented a fast pace	*All of the above*	Integration of skills
3rd semester	**Student is able to furnish professional quality**		Professional performance

Exemples d'outils d'évaluation du journal

Annexe 9 : Class

Activité 1 – rapport réflexif (20/11/2016) Critères d'évaluation

Avant l'activité	Pas de rendu *0 points*	Parmi les 3 éléments, (analyse de la tâche à effectuer, objectifs, et organisation pour atteindre les objectifs) plusieurs sont absents. *0.5 points*	Rendu intermédiaire *0.75 points*	L'analyse, le ou les objectifs et l'organisation sont présents mais peu clairs. *1 points*	Rendu intermédiaire *1.25 points*	L'analyse, le ou les objectifs ou l'organisation sont présentés mais l'un de ces éléments est peu clair. *1.5 points*	Rendu intermédiaire *1.75 points*	L'analyse, le ou les objectifs et l'organisation sont décrits de manière explicites. Les objectifs découlent de l'analyse et d'éléments contextuels. Ils sont clairement formulés et les moyens pour les atteindre également. *2 points*
Pendant l'activité	Pas de rendu *0 points*	L'apprentissage (contenu et/ou processus) engendré par l'activité ou les obstacles rencontrés sont absents. *0.5 points*	Rendu intermédiaire *0.75 points*	L'apprentissage engendré par l'activité et les obstacles rencontrés sont présents mais peu clairs *1 points*	Rendu intermédiaire *1.25 points*	L'apprentissage (contenu et processus) engendré par l'activité ou les obstacles rencontrés sont bien présentés mais l'un de ces éléments est peu clair. *1.5 points*	Rendu intermédiaire *1.75 points*	L'apprentissage (contenu et/ou processus) engendré par l'activité est clairement présenté. Les obstacles rencontrés sont explicités et des propositions de solutions sont apportées. *2 points*
Après l'activité	Pas de rendu *0 points*	Des considérations sur l'apprentissage de la recherche qualitative en interprétation sont présentés mais très peu claires. *0.5 points*	Rendu intermédiaire *0.75 points*	Des considérations sur l'apprentissage de la recherche qualitative en interprétation sont formulées en terme de processus et de contenu mais de manière peu claire *1 points*	Rendu intermédiaire *1.25 points*	Des considérations sur l'apprentissage de la recherche qualitative en interprétation sont formulées en terme de processus et de contenu mais l'un de ces éléments est peu clair. *1.5 points*	Rendu intermédiaire *1.75 points*	Les considérations sur l'apprentissage de la recherche qualitative en interprétation sont formulées en termes de processus et de contenu. Un retour sur les objectifs définis en amont de l'activité est effectué. Les obstacles potentiels qui ont été rencontrés, sont spécifiés et des solutions pour les dépasser sont proposées. *2 points*

Annexe 10 : Consignes activités Class[6]

Activité 1

Nom de l'activité: Prise de contact avec la recherche qualitative en interprétation.

Objectif: Se familiariser avec les domaines de l'interprétation de conférence étudiés à l'aide de la recherche qualitative.

Objectifs d'apprentissage :

L'apprenant sera capable d'identifier quelques sujets étudiés à l'aide d'une approche qualitative et de situer la recherche qualitative en interprétation parmi les autres approches de recherche.

Motivation de l'enseignante: Situer l'approche qualitative dans les études d'interprétation et se faire une idée des sujets étudiés à l'aide de cette approche.

Motivation pour les étudiants: Dans le cadre de votre apprentissage d'interprète de conférence, il peut être intéressant de savoir quels sujets sont investigués par les chercheurs et avec quelle approche. En effet, les résultats de ces recherches peuvent influencer la manière d'appréhender l'apprentissage de l'interprétation.

Description de l'activité:

Stratégie pédagogique : activation de savoirs en cours d'apprentissage par la formulation de questions et de commentaires argumentés.

Activité individuelle :

- Dans les ressources du cours, télécharger les documents suivants :
  - Pöchhacker, 2016, pp. 51-68
  - Napier & Hale, 2015 in Pöchhacker 2015
  - Inghilleri, 2015 in Pöchhacker 2015
- Lisez-les en deux temps : d'abord en les survolant. Cela vous permettra d'identifier des passages qui vous intéressent plus particulièrement. Puis lisez ces passages de manière plus approfondie en ayant pour objectifs : 1) de comprendre le tout dans lequel ils s'intègrent ; 2) d'identifier clairement les éléments qui vous intéressent dans ces passages. (Notez qu' « intéressant » signifie ici qui vous interpelle pour une raison ou une autre).
- Sur le forum, interagir avec vos collègues et participer à la création d'une compréhension commune de la recherche qualitative en interprétation.
- Rédiger un « rapport » réflexif, portant sur la recherche qualitative en interprétation, libre ou en répondant aux questions ci-dessous ou en adoptant une approche mixte. Ce « rapport » peut prendre des formes diverses (simple liste d'éléments, texte construit, fichier audio ou vidéo, représentation visuelle, etc.). Si vous n'avez jamais rédigé de rapport réflexif, vous pouvez lire l'article de Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. In English, L. M. and Gillen, M.A. (Eds.) *Promoting Journal Writing in Adult Education. New Directions in Adult and Continuing Education No. 90.* San Francisco: Jossey-Bass, 9-18. (Dans les ressources du cours : Info_Boud2001_EcritureRapportReflexif.pdf) . Vous pouvez également consulter la vidéo réalisée par P. Dawson https://www.youtube.com/watch?v=[illegible] .

  Questions guide :

  Avant de débuter l'activité: qu'attendez-vous de cette activité? Comment allez-vous vous organiser pour la mener à bien?
  Pendant l'activité: rapportez ce que vous êtes en train d'apprendre et comment vous êtes en train d'apprendre, ce que vous comprenez bien et ce qui est plus difficile ou que vous ne comprenez pas et essayez de comprendre pourquoi.
  Après l'activité: qu'avez-vous appris de cette activité, en termes de contenu? Vous pouvez également mentionner ce que vous avez appris en terme d'organisation et de processus (e.g. ce que vous feriez différemment lorsque vous vous lancerez dans une activité d'apprentissage similaire la prochaine fois).

Activité collaborative :

A tout moment, dans vos lectures, interagissez sur le forum pour poser une question, partager un doute, etc. Les différentes approches de recherche représentent une thématique difficile et il est normal d'avoir des questions, de ne pas comprendre, etc. Le simple fait de formuler une question dans ses propres mots, peut vous aider et aider vos collègues. Alors n'hésitez pas à utiliser le forum et/ou d'autres moyens de communication en ligne et/ou à travailler ces textes en présentiel entre vous si vous en avez la possibilité !

Ressources:

- Act1_Pochhacker2016pp51-68
- Act1_HaleNapier2015
- Act1_Inghilleri2015
- Info_Boud2001_EcritureRapportReflexif
- Vidéo P. Dawson : https://www.youtube.com/watch?v=[illegible]

Temps nécessaire: 10h

Résultat attendu:

- Une participation aux discussions sur le forum
- Un texte (300 mots maximum) : commentaire de votre part sur un/des éléments que vous avez trouvé intéressants avec une argumentation expliquant les raisons de cet intérêt, déposé dans le dossier de l'activité 1 : https://moodle.unige.ch/mod/folder/view.php?id=[illegible]
- Un « rapport » réflexif de 800 mots maximum, dans votre journal, accessible depuis : https://moodle.unige.ch/mod/wiki/view.php?pageid=[illegible]

Evaluation:

Evaluation formative :

Feedback collaboratif sur le forum par rapport aux commentaires et aux discussions du forum.

Evaluation sommative :

- Note sur 6 pour l'activité individuelle de rédaction d'un commentaire, évaluée selon le barème disponible sur Moodle, https://moodle.unige.ch/mod/assign/view.php?id=[illegible] . Notez qu'une partie de la note du commentaire se situe dans le rapport réflexif (les objectifs) et une autre dans la participation aux discussions du forum.
- Rapport réflexif obligatoire, évalué selon le barème disponible sur Moodle, https://moodle.unige.ch/mod/assign/view.php?id=[illegible] . Attention, la note est une note bonus. Cela signifie que si votre note ne sera prise en compte que si elle augmente votre moyenne pour cette activité.

[6] Ces consignes sont incluses à la demande de l'enseignante.

Activité 5

Nom de l'activité : Retour sur l'apprentissage de la recherche qualitative

Objectif: Revenir sur cette petite introduction à la recherche qualitative et à son utilisation dans les études en interprétation et faire le point sur ce que vous avez appris. Eventuellement indiquer ce que vous aimeriez retenir pour votre mémoire si, en fonction de votre question de recherche, vous optiez pour une approche qualitative.

Objectifs d'apprentissage :

- Etre capable de revenir sur son apprentissage pour identifier les points importants maitrisés, en cours de développement et encore plus difficiles.
- Etre capable de faire une synthèse personnelle du module pour son propre usage ultérieur.

Motivation de l'enseignante: Extraire l'information et l'assembler différemment pour pouvoir capitaliser dessus et la mobiliser au moment où vous conduirez une étude de type qualitative.

Motivation pour les étudiants: Synthétiser les informations de manière à pouvoir les retrouver ultérieurement.

Description de l'activité:

Activité individuelle:

- Lire la synthèse effectuée par les étudiants de volées précédentes https://moodle.unige.ch/mod/wiki/view.php?id=[illegible]
- Rédigez un rapport réflexif dans lequel vous revenez sur votre compréhension / apprentissage de la recherche qualitative en interprétation. À vous de structurer votre rapport réflexif comme vous l'entendez ! Cette synthèse devrait représenter un artefact qui vous sert à vous personnellement.

Ressources

- Synthèse réalisée par des volées précédentes
- Toutes les ressources utilisées dans les différentes activités

Temps nécessaire: 5 h

Résultat attendu:

1) Un rapport réflexif (800 mots maximum), rédigé dans votre journal, accessible depuis https://moodle.unige.ch/mod/wiki/view.php?id=[illegible]

Evaluation:

Feedback collaboratif sur le forum sur vos rapports réflexifs finaux.

Début d'activité : 09-12-2016

Fin d'activité : 11-12-2018

Lieu de l'activité : Moodle

Annexe 11 : Miller

Miller, L. B. (2017). Review of Journaling as a Teaching and Learning Strategy. *Teaching and Learning in Nursing*, *12*(1), 39-42, page 40.

Degree of reflection
- 0 no reflection, experiences are listed
- 1 some reflection is evident
- 2 deep reflection is evident

Application of theory
- 0 no theory components are correlated
- 1 some integration from readings/lectures to experience
- 2 strong integration from readings/lectures to experience

Analysis for future improvement
- 0 no thought towards improvement
- 1 some thought towards improvement, not well developed
- 2 well-thought plan for future improvement

Development of values
- 0 no value development indicated
- 1 some value development mentioned but not well-developed
- 2 full exploration of a change of one or more values

Degree of completion
- 0 not completed
- 1 not all questions answered, short response
- 2 full journal entry meeting length requirement

Total Points ___/10