

# La pédagogie du dialogue : une approche phénoménologique pour la gestion des émotions dans l'enseignement en ligne de l'interprétation

NORA GATTIGLIA  
Università di Genova

## Abstract

*Most interpreting students (and their trainers) face negative emotions during their educational path. Anxiety and stress are common, and can prevent students from performing effectively. Yet, interpreter education mainly focuses on language and communication skills, leaving emotional competence to the student's personal growth. This article advocates for a global approach to interpreter education, aiming at legitimating, understanding, and transforming negative emotions in the educational practice by means of a dialogic approach, grounded in the fields of Dynamic Phenomenology and Existential Psychotherapy. While interpreter trainers are and cannot be psychotherapists, they are communication experts and dialogue analysts who can harness their skills for educational purposes. In this article, I describe a dialogic approach to on-line Dialogue Interpreting education, experimented during two blended elective courses in Telephone Medical Interpreting (2016-17 and 2017-18) and a Dialogue Interpreting course given on-line due to the CoVid-19 pandemics (2019-20).*

## Keywords

Interpreter training, on-line training, emotions, remote interpreting, phenomenology.

L'enseignement de l'interprétation est traversé par les émotions à un niveau profond. A juste titre, l'interprétation peut être qualifiée de pratique émotigène : là où la plupart des disciplines universitaires peuvent provoquer des réactions émotionnelles lors de l'examen, en interprétation, c'est justement l'activité pédagogique pratiquée au cours de chaque leçon – la simulation<sup>1</sup> – qui déclenche une réponse émotionnelle de la part des étudiants.

Dans cet article, nous voulons partager quelques réflexions préliminaires autour de la formation en ligne en interprétation, nécessairement incomplètes et qui auraient besoin d'une prise de recul ultérieure.

Les expériences analysées dans cet article ont eu lieu au sein du Département de Langues et Cultures modernes de l'Université de Gênes : il s'agit de deux ateliers d'interprétation téléphonique en milieu médical (2016-17 ; 2017-18<sup>2</sup>), dans la combinaison français-italien, et d'un cours d'interprétation de liaison (2019-20), dans la même combinaison, donné en ligne à cause de la pandémie de Covid-19 qui a entraîné la fermeture des universités italiennes en février 2020.

Les ateliers étaient des activités optionnelles de formation hybride (ou *blended*) destinées aux étudiants du master en Interprétation et Traduction (1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> année). Dix-neuf étudiants ont participé au premier atelier et onze étudiants au deuxième. Le cours d'interprétation de liaison fait partie du cursus de licence en langue et traduction, « Théories et Techniques de la Médiation interlinguistique » (3<sup>e</sup> année, vingt-sept étudiants).

Nous nous interrogerons ici sur la réponse du formateur face aux émotions négatives des étudiants en interprétation, dans le cadre d'une approche dialogique et des activités qui vont avec.

Le besoin d'accorder une place majeure aux émotions dans la pratique éducative a été mis en évidence lors des ateliers en interprétation téléphonique, qui ont précédé le module en interprétation dialogique. Des questionnaires exploratoires avaient été distribués aux étudiants avant le début des ateliers : les questions portaient sur leurs expériences et connaissances relatives à l'interprétation, notamment à distance. Les étudiants étaient invités, entre autres, à exprimer leurs préférences et leurs compétences quant aux deux disciplines étudiées, l'in-

1 La différence entre jeu de rôle et simulation n'est pas toujours claire. Même si le terme « jeu de rôle » est plus fréquemment employé (pour ne citer que quelques auteurs : Niemants 2015 ; Kadrič 2017 ; Niemants/Cirillo 2017), nous avons choisi une définition opérationnelle qui distingue « jeu de rôle », où les étudiants endossent les habits d'un personnage fictif, et « simulation » pour l'activité qui demande une participation à la première personne. Dans la simulation, l'étudiant ne joue pas (ou ne devrait pas jouer) le rôle d'un interprète imaginaire : c'est lui qui est l'interprète au travail – avec sa personnalité, son expérience, ses valeurs, ses catégories d'interprétation du réel.

2 Les données recueillies dans les deux ateliers ont été analysées dans une thèse de doctorat soutenue en 2019 en Digital Humanities à l'Université de Gênes, et intitulée : « Costruire autoefficacia : il dialogo formativo on-line nella didattica dell'interpretazione telefonica in ambito medico ». Il s'agit de données qualitatives (questionnaires exploratoires et conclusifs, débat de classe en ligne dans le chat et le forum, journaux autoréflexifs commentés).

interprétation et la traduction. Ainsi, douze questionnaires ont été remplis par le premier groupe d'étudiants et cinq questionnaires par le second groupe.

Bien que la moitié exacte des répondeurs aient déclaré une préférence pour l'interprétation, 50 % d'entre eux indiquaient en même temps un manque de compétence perçu pour cette matière. Les raisons évoquées étaient inmanquablement des vécus angoissants et des capacités individuelles innées, jugées inadéquates. Parmi les réponses données aux questionnaires, on pouvait lire : « à l'oral, c'est plus difficile d'avoir confiance en moi », « l'interprétation me semble plus stressante », « j'aimerais bien devenir interprète, mais je ne pense pas avoir les capacités pour réussir ». Ainsi, les réponses laissaient apparaître un faible sentiment d'auto-efficacité (Bandura 1982, 1986), un concept psychologique correspondant à la certitude plus ou moins forte de pouvoir réaliser une tâche.

En classe, le manque d'auto-efficacité se traduit par de l'inhibition, du découragement, de la timidité, un manque de motivation : des vécus émotionnels paralysants qui gênent autant l'expérience que la performance. Cette auto-efficacité imparfaite semble d'autant plus significative que les étudiants déclaraient en même temps un intérêt plus fort pour l'interprétation que pour la traduction : un écart se manifeste donc entre intérêt-désir et perception d'impuissance, nommée ouvertement dans les questionnaires et maintes fois évoquée de façon plus implicite en classe.

Le rôle que nous accordons aux émotions trouve sa justification également dans la particularité de l'approche épistémologique demandée par l'interprétation : contrairement à bien d'autres disciplines, où l'étudiant travaille sur un objet défini (un texte, une formule, une théorie...), en interprétation l'objet épistémologique correspond à la performance où sujet et objet du savoir se fondent. L'apprentissage aussi bien que l'évaluation portent alors tant sur des éléments objectifs (telles que l'adéquation et la précision des informations transmises) que sur des aspects relationnels.

C'est justement la dimension performative de l'interprétation, où l'étudiant a du mal à se détacher de l'objet de sa tâche, qui représente à notre avis le cœur du problème. La prise de parole devant un public, l'évaluation concernant des compétences relationnelles et sociales peuvent être une source de difficulté. Le formateur peut alors choisir de cibler des compétences bien définies (avec des ateliers d'éloquence pour améliorer la capacité de parler devant un public, par exemple) ; sinon, on peut formuler une approche pédagogique globale où les émotions sont étudiées et thématiques dans le discours formatif à côté des aspects liés à la traduction, ce qui pourrait, entre autres, aider les interprètes novices à apprendre comment éviter le *burn-out* dans leur avenir professionnel (Dean/Pollard 2001 ; Angelelli/Baer 2016).

Dans cet article, nous proposons une approche pédagogique de ce type, qui donne une place centrale au dialogue entre formateur et étudiant, entre un novice et un professionnel expérimenté, autour des émotions reconnues.

Nous voulons quand même prévenir le lecteur : les activités pédagogiques décrites constituent autant de manières possibles de réaliser l'approche pédagogique-dialogique que nous expliquons dans les sous-chapitres qui vont suivre. Ce qui les justifie et les caractérise c'est l'accent mis sur les dimensions émotive et

métacognitive abordées à travers des textes rédigés en ligne (journaux, forums, chats) où deux ou plusieurs personnes entrent dans un dialogue. Le plus important, c'est la posture pédagogique du formateur, son positionnement épistémologique et éthique (donc, relationnel) en classe et dans sa planification éducative.

La base théorique de cette posture puise directement dans l'univers conceptuel de la phénoménologie dynamique et de la psychologie existentielle. A partir de cet univers théorique et philosophique, un parallèle est dressé entre la figure du thérapeute phénoménologique et celle du formateur-interprète.

Evidemment, le formateur en interprétation n'est pas un psychothérapeute. Il ne pourrait pas ou ne devrait pas l'être. Pourtant, nous avons reconnu une analogie substantielle entre ces deux professions : thérapeute et formateur-interprète ont souvent à faire avec un discours chargé d'émotions. Si dans l'entretien clinique cet aspect est ouvertement promu et reconnu, ce n'est pas toujours le cas dans la formation universitaire. Pourtant, les émotions des étudiants sont le plus souvent visibles lors du cours d'interprétation.

Une deuxième analogie vient d'ailleurs à l'esprit : le thérapeute phénoménologique et le formateur-interprète sont des experts de la relation et de la communication, des analystes du discours (Niemants/Cirillo 2017) qui exercent leur savoir avant tout pendant la rencontre par le biais de compétences dialogiques.

Ici, nous esquisserons brièvement une définition du concept de dialogue dans notre pratique éducative, et le positionnement demandé par celle-ci au formateur et à l'étudiant ; ensuite, nous présenterons les activités dialogales en ligne utilisées pour soutenir les compétences émotionnelles et d'autoréflexion chez les étudiants. Enfin, nous analyserons les outils communicatifs nécessaires au retour formatif, pour terminer par quelques réflexions conclusives.

## 1. La pédagogie du dialogue

L'approche pédagogique proposée ici s'ancre dans l'univers conceptuel de la phénoménologie dynamique et de la psychothérapie existentielle pour ce qui concerne la définition des émotions et de la relation entre l'individu et son monde. Si les émotions prennent une place centrale dans notre approche, ce n'est pas seulement du fait de leur (omni)présence en classe, mais parce qu'elles jouent un rôle fondamental dans les processus cognitifs aussi bien que dans la prise de décision stratégique et éthique. Les émotions aident à se repérer dans une situation complexe ou ambiguë et à reconnaître la propre implication personnelle dans le contexte, ce qui peut aider à s'interroger sur la justesse de ses actions et sur leurs conséquences. Le développement de compétences émotives et métacognitives semble donc aussi nécessaire que l'acquisition des capacités cognitives et pragmatiques.

Il nous semble que l'approche pédagogique choisie, et les activités et actions éducatives qui en découlent, permettent de soutenir les étudiants dans le développement de ces capacités apparemment « mineures » et quelque peu glissantes. Ce que nous appelons une « pédagogie du dialogue » est une approche pédagogique qui considère le dialogue comme une activité essentiellement humaine

permettant la connaissance. De la phénoménologie dynamique, nous avons tiré une définition du dialogue comme mise en valeur des vécus personnels, se caractérisant par deux traits fondamentaux (Stanghellini 2017) : d'abord, la réciprocité, c'est-à-dire la régulation des émotions en harmonie avec les émotions d'autrui, comme dans la métaphore du musicien qui apprend à prévoir les gestes du collègue avec qui il joue<sup>3</sup>. Deuxièmement, la sollicitude, une forme d'engagement et d'intérêt qui s'oppose à la posture du spectateur ou du sujet unique (pour une définition de la sollicitude dans un cadre éthique, v. Ricoeur 1990).

Mais surtout, sous l'angle des perspectives éducatives, le dialogue est l'un des premiers et très fins types d'enquête : dans la forme du dialogue socratique, c'est une conversation dont le véritable noyau n'est pas l'objet de connaissance en tant que tel, mais les personnes engagées dans la conversation. Le formateur qui s'adonne à un dialogue socratique connaît les démarches et l'objectif du dialogue, ce qui ne correspond pas au triomphe d'une vérité sur une autre. Face au problème débattu, « l'ethos du dialogue socratique n'est pas de connaître la chose qu'on appelle 'vertu' ; c'est plutôt de se connaître soi-même en s'impliquant de façon authentique dans l'effort de définir cette notion, qui nous échappe » (Stanghellini 2017 : 258, notre traduction). Dans la pédagogie du dialogue, le sujet à débattre ne se réduit pas à l'objet de connaissance, mais il inclut les participants eux-mêmes, qui s'engagent et font leur apparition (Arendt 2019) dans un espace public.

## 2. Une incursion dans la philosophie arendtienne : responsabilité et pouvoir dans la relation pédagogique

Le dialogue ne peut pas exister en l'absence d'un Je et d'un Tu engagés dans la conversation (Buber 1958). Il faut donc que l'étudiant assume sa responsabilité, qui correspond à une participation active, à une prise de position par rapport à son parcours d'apprentissage. La participation étudiante est recherchée et promue : elle est pensée comme un devoir éthique envers soi et envers les autres qui nous entourent dans la communauté des apprenants, les camarades de classe aussi bien que le formateur.

Ce type de prise de responsabilité permet de réduire la centralité de l'expérience subjective et de la resignifier grâce à son intégration dans la vie collective : en pédagogie, la responsabilité de l'étudiant nous semble alors s'apparenter à la prise de parole dans l'espace public, ce qui correspond à la notion d'« action » chez Hannah Arendt (1958). Chez l'auteure, l'action est la forme la plus haute (et la plus libre) de vie non contemplative : elle permet de révéler publiquement ce qu'on est, ce qu'on veut, ce qu'on pense. Prendre la parole, participer, se révéler : ces actions incarnent pour les étudiants le passage courageux de la posture réceptive traditionnelle à une posture active. Ce passage est nécessaire dans une pédagogie du dialogue : c'est là qu'on trouve l'autre facette de la sollicitude du formateur, évoquée plus haut. Une véritable transformation de la relation péda-

3 L'anticipation des gestes conversationnels ressemble fort au pas de trois que Wadensjö (1998) utilise pour décrire l'interprétation de dialogue.

gogique n'est possible que si l'étudiant assume son rôle, même si le formateur se montre bienveillant et accueillant. La transformation amorcée par l'ouverture du formateur s'achève par la prise de responsabilité de l'étudiant.

Là encore, on rencontre la pensée arendtienne : l'espace public, comme la salle de cours, c'est le lieu du pouvoir, qui se concrétise dans le lieu et le temps de l'action commune, et se désagrège quand la communauté agissante cesse d'exister et qu'il ne reste que les individus. En classe, il n'est pas question de renoncer au pouvoir du formateur ou de le partager, comme l'affirment plusieurs auteurs socioconstructivistes (par exemple, Kiraly 2000<sup>4</sup>) : il s'agit plutôt de le rendre « éthique » (Han 2019), de transformer le pouvoir individuel du formateur en entreprise collective. Grâce aux efforts communs, le Je et le Tu érigent un nouveau sujet : le Nous, la relation. C'est dans le Nous de la classe qu'on discute, comprend, évolue ; et c'est bien là qu'on peut identifier le véritable sujet du pouvoir, de la puissance, et de la potentialité<sup>5</sup> de la relation éducative. Malgré l'impossibilité d'appliquer cette interprétation du pouvoir à toutes les manifestations de celui-ci au quotidien, elle reste une ressource conceptuelle efficace en pédagogie : la communauté devient un sujet du pouvoir qui n'appartient pas à l'un ou à l'autre de ses membres ; il est le produit de plusieurs personnes ayant un objectif suffisamment similaire.

## 2.1 Approche, techniques, styles en psychologie et en pédagogie

Pour mieux comprendre la posture et les objectifs pédagogiques, nous approfondirons les notions d'approche, de technique et de style, des concepts que l'on peut trouver aussi dans le cadre de la psychologie existentielle et que nous appliquerons ici à la pédagogie de l'interprétation.

En tant que « système explicatif », une approche permet de « trouver un sens dans des données très diverses » et de « formuler une stratégie systématique » d'action avec l'Autre en vue d'un objectif commun (Yalom 2019 : 36, notre traduction). Une approche pédagogique veut donc être un système interprétatif non hégémonique permettant d'attribuer un sens à ce qui se passe en classe et avec

- 4 Même si certains auteurs (comme Kiraly, qui prône une approche socioconstructiviste dans l'enseignement de la traduction) ont voulu voir dans le « extensive use of teacher facilitation and collaborative student inquiry » la mise en place d'une « equitable, empowering distribution of power and role relationships » (Kiraly 2000 : 38), nous sommes plus prudents : l'« empowerment » est bien possible (et envisageable) ; quant à l'équité, elle ne semble possible que si l'on exclut l'identité des devoirs, de l'autorité et du pouvoir. Le point d'équilibre dans la relation pédagogique ne semble jamais être atteint : une plus grande autorité du formateur, et d'autant plus du formateur en ligne, en tant que modérateur, facilitateur, guide, est inévitable. Freire (2004/1996, 2018/1970), au contraire, considère l'autorité et le pouvoir du formateur sous l'angle de la responsabilité : le formateur qui renonce au pouvoir en classe abjure son devoir envers les étudiants et leurs parcours.
- 5 En anglais, et donc chez Arendt, « power » est polysémique (« pouvoir » et « potentialité ») : nous avons choisi de distinguer ses différents sens, tous les deux pertinents dans la relation pédagogique.

la classe, et de penser les activités éducatives et les gestes conversationnels en conséquence.

Par contre, le formateur peut communiquer en choisissant des techniques, c'est-à-dire des procédures conversationnelles concrètes ; les techniques qui incarnent le mieux notre approche sont les questions ouvertes et fermées, les formulations affectives (Hutchby 2005 ; Heritage 1985), le discours appréciatif valorisant, les reformulations et la reconnaissance des états d'âme (Rogers 1970)<sup>6</sup>.

En évoquant les techniques, nous faisons référence à des outils que l'on peut aisément décrire et définir : leur choix et leur emploi dans un contexte dépendent pourtant du *style* du formateur, de sa posture intra- et intersubjective qui dans notre cas est celle de la rencontre, de l'écoute, de la reconnaissance. Une liste ordonnée de techniques communicatives ne suffit pas si l'approche et le style du formateur méconnaissent l'étudiant en tant que personne. L'étudiant et son parcours d'apprentissage ne sauraient être réduits à des résultats de techniques communicatives et éducatives. Pour réaliser un dialogue pédagogique efficace, il est donc capital de trouver un point d'équilibre entre techniques et tension éthique et émotionnelle, entre *logos* et *pathos*. Cela comporte nécessairement un manque de mesurabilité de la réponse formative qui sera donc individualisée et, en même temps, individuelle du fait des différents styles formatifs. Pour cette raison, dans cet article nous nous concentrerons sur les outils d'analyse des récits des étudiants plutôt que sur les techniques de réponse. En effet, il existe des indices identifiables dans les narrations de Soi des étudiants et qui peuvent servir de repères pour toute intervention pédagogique.

## 2.2 Traces de faible auto-efficacité chez les étudiants

Dans ce sous-chapitre, nous illustrerons des concepts propres à la psychologie, sans prétendre à l'exhaustivité et hors de toute perspective quantitative ; le formateur en interprétation pourra s'en servir comme outils d'analyse qualitative de la narration écrite de Soi des étudiants, et pour élaborer ses réponses formatives.

Dans notre approche, qui vise à la promotion de l'auto-efficacité, les théories de l'intelligence entitaires jouent un rôle de premier plan : ces systèmes de pensée définissent les capacités à accomplir une tâche comme s'il s'agissait de qualités innées. Ces croyances paralysent la motivation, parce que les étudiants ayant adopté, de façon plus ou moins consciente, ce type de théorie vont attribuer leur

6 L'écoute active est parfois considérée comme une technique : on pourrait alors la décrire comme un ensemble de *tokens*, de reprises des derniers mots du tour de l'interlocuteur, et, pour ce qui est du non-verbal, d'un regard direct et d'une posture ouverte. Nous préférons définir l'écoute active comme un style voué à la reconnaissance de l'Autre et à l'empathie, et à la volonté authentique d'écouter. Quant à l'empathie, elle risque elle aussi de devenir une fausse pratique dans le passage de l'empathie implicite (la perception de comprendre ce que l'autre éprouve) à l'empathie conative, ou volontaire. Outil puissant (mais pas tout-puissant), l'empathie risque d'échouer si elle se borne à l'espace intime d'un sujet qui écoute, de façon « a-dialogique » (Stanghellini *et al.* 2008), et n'entre pas dans l'échange discursif avec l'Autre.

échec à une lacune structurelle, à laquelle ils devraient donc se rendre. Un soutien motivationnel ciblé peut les aider à développer une théorie de l'intelligence incrémentale (Moè 2010), selon laquelle les bons résultats atteints dépendent du travail fait et de l'engagement personnel.

Les mécanismes d'attribution causale et le locus de contrôle, qui influencent le sentiment d'auto-efficacité, sont étroitement liés à ces théories. Face à un évènement donné, comme l'échec ou la réussite, l'étudiant identifie un « déclencheur » qui en est tenu pour responsable : par exemple, le temps consacré à l'étude, des qualités innées ou encore la bienveillance du formateur. Les étudiants qui présentent un locus de contrôle externe ont tendance à reconnaître comme la cause d'un évènement un facteur extérieur (« Si j'ai réussi, c'est parce que la simulation était simple » / « La prof n'a pas remarqué mes erreurs / elle a choisi de les ignorer ») ; par contre, un locus de contrôle interne permet d'établir un lien entre l'évènement et soi-même : ainsi, l'échec peut être attribué à un travail de préparation insuffisant ; la réussite, à l'engagement montré et aux compétences acquises. L'attention portée par le formateur au locus de contrôle pourra alors aider les étudiants à reconnaître la capacité d'action qu'ils ont par rapport à leurs parcours d'apprentissage, en impulsant de cette façon la motivation (Deci/Ryan 1985a, b).

### 3. Activités pédagogiques dans la formation en ligne en interprétation

L'intégration d'activités dialogales dans la relation éducative peut également être possible dans un environnement numérique. Dans la planification d'un cours, le recours à ce type d'environnement communicatif peut se faire pour d'innombrables raisons. Dans le cas des ateliers d'interprétation téléphonique analysés dans cet article, il s'agissait d'un choix conscient : le but était de reproduire un environnement de communication à distance. Par contre, le « déménagement » du cours d'interprétation de liaison sur la plateforme de visioconférence Skype<sup>7</sup> a été obligatoire du fait de la fermeture des universités italiennes en février 2020 due à la pandémie de Covid-19. Cette transition a entraîné un passage nécessaire de l'enseignement de l'interprétation de liaison en présence à la visiointerprétation.

Dans les deux cas (ateliers et cours), nous avons organisé des activités cohérentes avec la pédagogie du dialogue présentée ici, sans renoncer, du fait de l'éloignement des corps, au dialogue et à la relation. En effet, ceux-ci se sont avérés essentiels dans l'environnement numérique, typiquement marqué par un faible sentiment de présence sociale, où les actions des autres perdent en authenticité (Short *et al.* 1976). L'affaiblissement de la présence sociale peut être compensé si on travaille sur la distance psychologique (Rutter 1989) qui fait le pont entre la perception d'un Autre qui n'est pas réellement là et la perception parallèle de participer à une véritable communication, comme c'est le cas dans notre expérience quotidienne de la communication médiée par des dispositifs (la conversation au téléphone, les réseaux sociaux...).

7 Plateforme choisie par les étudiants au lieu de deux autres options possibles, Teams et Zoom.



La distance psychologique dépend de plusieurs facteurs, tels que la familiarité avec l'environnement communicatif, les relations hiérarchiques existantes, l'affectivité ; on peut donc réduire la perception d'irréalité de l'Autre dans un espace numérique en modifiant la relation pédagogique pour donner de la place aux vécus émotionnels. La plus grande autorité conversationnelle du formateur permet alors la création d'un environnement communicatif où il n'y a pas de « hors-thème » et où les émotions trouvent leur légitimité. La sélection des sujets pertinents à la leçon, faite par le formateur, s'élargit et inclut ce qui aurait été autrement expulsé du devant de la scène.

Ici, nous présentons des activités de dialogue en ligne appliquées à un cycle pédagogique traditionnel. La leçon commence par une simulation. Ensuite, on passe à l'auto-évaluation de l'étudiant-interprète, à l'évaluation par les pairs et au retour formatif. Le cycle se prolonge ensuite dans des activités autonomes individuelles à remettre au formateur pour un dernier retour.

Les activités analysées ici se déroulent en ligne ou prévoient une relation à distance ; il s'agit de l'évaluation constructive par les pairs et de l'introduction dans le débat de classe du rôle de l'Observateur, deux activités synchrones qui ont le but de construire un environnement communicatif bienveillant, dans le premier cas, et dans le second, de renforcer le sentiment d'auto-efficacité ; une dernière activité métacognitive et asynchrone, le journal autoréflexif qui incarne très bien l'approche pédagogique du dialogue, sera présentée en guise de conclusion.

### 3.1 Evaluation constructive par les pairs

L'évaluation constructive par les pairs est une forme de dialogue critique, qui est donc en mesure d'identifier les questions pertinentes, et constructif, ayant pour but l'élaboration de réponses. L'évaluation, qui passe par l'identification des erreurs de l'étudiant-interprète, accorde autant d'importance aux facteurs de qualité qu'aux stratégies de résolution des problèmes. L'accent sur les aspects positifs de la performance aide l'étudiant à sortir de la situation chargée émotionnellement – la simulation et le retour des camarades et de l'enseignant – de façon constructive, en ayant l'impression de ne pas partir à zéro dans son travail d'amélioration, aussi complexe soit-il.

D'un autre côté, on demande à la classe un effort de création et de participation. L'identification des problèmes n'est pas suffisante : il faut aussi réfléchir aux réponses stratégiques, chacune étant examinée afin d'évaluer ses conséquences possibles, ses avantages et ses points faibles. C'est un travail fin qui permet aux étudiants de compter sur une pluralité de stratégies dynamiques à appliquer dans des contextes et des buts différents. En même temps, se mettre à la place du camarade, participer à ses difficultés, et trouver une solution dans le débat de classe, c'est reconnaître que les difficultés individuelles peuvent être mises en commun et résolues grâce à la rencontre des différentes perspectives. Un processus qui pourrait rester individuel et intérieur se fait explicite et collectif, permettant ainsi à l'étudiant-interprète de ne pas s'échouer dans le vide stratégique qui pourrait suivre, dû à la difficulté d'abandonner des réponses-réactions stratégiques installées depuis longtemps et donc, presque automatiques.

Pour les ateliers d'interprétation téléphonique, cette activité a eu lieu dans le forum du cours sur la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle. Ensuite, elle a été perfectionnée pour le cours d'interprétation de liaison : un document d'écriture collaborative en ligne (Google Docs) était ouvert par la formatrice à chaque leçon, présentant quatre tableaux (un pour chaque simulation prévue dans une leçon de quatre heures). Les cases sont consacrées aux questions les plus pertinentes lors de l'évaluation.

NOM/PRÉNOM	POINTS FORTS	POINTS FAIBLES <sup>8</sup>	DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES	STRATÉGIES DE RÉOLUTION
Anna <sup>9</sup>	Simona avait bien préparé le glossaire (termes comme "tension" ou "bilan sanguin") et elle a suivi très bien toute la conversation.	J'ai remarqué seulement des hésitations quand on exprimait les valeurs de la tension.	Problème technique de connexion de Simona et audio très bas.	Solution des problèmes techniques en disant en avance aux clients que la connexion n'était pas stable et en s'excusant quand il y a eu un manque de connexion.

Le passage d'un environnement de débat traditionnel (le forum) à une structure systématisée voulait permettre une plus grande facilité de lecture et comparaisons des contributions, tout en identifiant des « difficultés spécifiques » à la visiointerprétation et des « stratégies de résolution » à utiliser comme des repères dans une pratique nouvelle par rapport aux techniques d'interprétation dialogique en présence.

Les deux environnements numériques (forum et document d'écriture collaborative en ligne) sont caractérisés par une communication synchrone mais écrite, ce qui comporte de nombreuses contraintes du point de vue communicatif. Cet article ne pourra pas aborder le sujet de la communication par ordinateur du fait de sa complexité et de ses variétés ; il suffit ici d'esquisser une description – nécessairement non exhaustive – de la communication dans le forum de classe. Contrairement au chat, qui permet une plus grande liberté expressive, le

8 Nous avons choisi ces expressions dans le but d'encourager une compréhension plus nuancée des comportements interprétatifs et de la qualité en interprétation. Nous avons donc évité dans le discours pédagogique toute mention de concepts tels que "correct" et "incorrect", "bon" et "faux" : il s'agit de notions propres aux domaines du savoir bien structurés, alors que l'interprétation serait plutôt un "ill-structured knowledge domain" (Spiro et al. 1992), caractérisé par l'application de plusieurs structures conceptuelles complexes (schémas, perspectives, principes), et par la variabilité interne à chaque cas des éléments pertinents et des relations entre concepts. Nous avons donc cherché à échapper à la dichotomie correct/incorrect que les étudiants demandent, mais qui entrave à notre avis leur capacité critique et leur autonomie face au jugement ultime du formateur.

9 Il s'agit de pseudonymes.

forum est un environnement consacré à l'argumentation : le setting éducatif, et surtout le but communicatif de l'évaluation par les pairs, invite à l'expression réfléchie et au contrôle sur les moyens expressifs. L'expression garde les formes et les normes de la communication écrite, alors qu'en chat on peut retrouver toutes ces ressources qui caractérisent l'oralité de retour (Gheno 2017) et qui servent à compenser le manque de facteurs prosodiques et non-verbaux (**émoticônes**, émojis, abréviations, sigles, usage de lettres majuscules à simuler une intonation exclamative, etc.). Tout cela est absent (ou presque) dans le forum et les documents d'écriture collaborative structurés.

Pourtant, l'évaluation écrite par les pairs a ses particularités qui la différencient de la même activité faite à l'oral. Dans le document d'écriture collaborative, surtout, tous les participants peuvent observer la pensée des camarades de classe, au fur et à mesure qu'elle prend forme. Cet effet de réflexion à l'unisson peut surmonter la difficulté à prendre la parole dans une situation d'évaluation orale : la consigne concerne tous les étudiants, et tous ont le même temps pour la respecter.

Le formateur et les camarades de classe peuvent remarquer l'absence de contributions personnelles de la part de certains étudiants, autre facteur qui encourage la prise de parole (écrite) dans l'espace public ; en même temps, les silences sont plus tolérables (Gheno 2017) et moins gênants du fait de la tâche et du moyen de communication utilisé, qui imposent un temps, même réduit, de réflexion dont les étudiants moins assurés pourront bénéficier.

#### 4.2 La responsabilité et le contrôle de la part de l'étudiant : le rôle de l'Observateur dans le débat de classe

Le rôle de l'Observateur a été élaboré à partir de la définition de prise de parole en tant que responsabilité. C'est un rôle communicatif choisi par un étudiant qui se charge d'inaugurer le débat de classe en ligne en posant une question sur le forum destiné à l'analyse de la simulation qui vient de se terminer. La question devrait inviter à se mettre à la place d'un participant à l'évènement communicatif simulé : le plus souvent, à la place de l'interprète, pour promouvoir l'analyse du contexte et un raisonnement stratégique. Voici un exemple de question posée par la formatrice :

Nel testo, il paziente afferma di voler controllare i valori della "maladie de Lyme". Che cosa ha fatto l'interprete a questo punto e che cosa avreste fatto voi, come interpreti? Se volete, potete condividere eventuali risorse che avreste utilizzato<sup>10</sup>.

Cette tâche, apparemment simple, est habituellement réservée au formateur du fait de la plus grande capacité d'évaluation des points problématiques, d'analyse et de synthèse. En outre, malgré l'existence d'une corrélation (pour la formation

10 « Dans le texte [de la simulation], le patient affirme vouloir contrôler les valeurs de la 'maladie de Lyme'. Qu'est-ce que l'interprète a fait, et qu'est-ce que vous auriez fait à sa place ? Vous pouvez partager les ressources que vous auriez utilisées ». Le texte de la simulation était inspiré de la transcription authentique publiée dans Niemants (2015).

en ligne, v. Rourke/Anderson 2002) entre les taux élevés de participation, motivation et satisfaction de la part des étudiants et l'attribution de ce type de contrôle, cette responsabilité présente un risque : des questions peu réfléchies (ou tout simplement non adéquates) peuvent déclencher des débats et des réactions individuelles négatifs ou incontrôlés pendant la leçon.

C'est pour cela que cette responsabilité ne peut pas être déléguée aux étudiants dès le début du cours : une première phase d'observation des pratiques communicatives et analytiques de la part du formateur est nécessaire<sup>11</sup>.

Il est néanmoins important de souligner que l'introduction du rôle de l'Observateur n'est pas une activité en tant que telle : elle est plutôt l'application, et le renforcement, du mécanisme éducatif du modélisme de rôle (Bruner 1966, 1986 ; pour la formation en ligne, v. Anderson 2004) – dans lequel les étudiants apprennent progressivement à imiter les pratiques du formateur, avant la dissolution de celui-ci et l'autonomisation des étudiants eux-mêmes.

Comment cette tâche peut-elle renforcer le sentiment d'auto-efficacité des étudiants ? En le mettant en relation avec le contrôle sur la capacité d'analyser une simulation et de nommer et argumenter des questions complexes, parfois floues ; et avec la possibilité de déterminer ce qui est significatif et qui doit être débattu avec les pairs et le formateur. Cette perception de contrôle renforce la motivation (Deci/Ryan 1985a, b) et le sentiment d'auto-efficacité ; le même effet est obtenu par l'observation d'une activité menée à bien par quelqu'un d'autre (Bandura 1982, 1986) ; le nom et la tâche de l'« Observateur » évoquent la possibilité de consolider le sentiment d'auto-efficacité dans l'observation-analyse de la simulation et, en même temps, dans l'observation de l'Observateur lui-même dans sa tâche de gestion du débat de classe.

#### 4.3 Le journal de l'étudiant(e)

Comme tout « professionnel réflexif » (Schön 1983), pour accomplir sa tâche l'interprète se base sur la dimension autoréflexive, sur la capacité de s'observer et de s'améliorer ; une *forma mentis* à laquelle on fait appel à posteriori, mais aussi, sous forme de *critical self-awareness* (Rudvin/Tomassini 2011), pendant le travail. Pour cultiver cette habitude et pour mettre à thème de manière plus explicite la dimension émotive et l'accompagnement formatif, nous avons proposé la rédaction d'un journal autoréflexif commenté, présenté aux étudiants sous le nom

11 Elle peut être facilitée par la présence d'une structure formelle et conceptuelle constante dans la question du formateur. Dans notre cas, la question présente presque toujours la séquence « description du comportement communicatif d'un participant ; invitation à l'analyse (description des comportements traductifs dans la simulation/ identification du problème communicatif) ; demande de justification des stratégies de résolution proposées/ des jugements de valeur donnés ». Pour des raisons d'espace, nous ne pouvons ici présenter le processus par lequel les étudiants se sont rapprochés petit à petit du modèle de question envisagé. Il ne s'agirait pourtant que d'exemples d'un mécanisme d'apprentissage déjà décrit en pédagogie, notamment par Bruner (1966, 1986). Nous renvoyons donc, pour une analyse, à Gattiglia (2019 : 288-312).

de « journal de l'étudiant(e) ». Il s'agit d'une activité libre, qui ne fait pas l'objet d'une évaluation, où les étudiants peuvent analyser les choix faits pendant la simulation, leurs conséquences, les difficultés rencontrées et les stratégies mises en place pour y faire face, et – suivant la décision de l'auteur – les émotions ressenties avant, pendant et après la simulation<sup>12</sup>.

Le journal est ensuite lu et commenté par le formateur<sup>13</sup>, qui se concentre sur la narration de la performance et sur sa reconstruction : il identifie et encourage les stratégies fonctionnelles au contexte, explique l'inefficacité d'autres solutions, et propose de nouvelles pistes de résolution. Ensuite, le formateur détecte les passages critiques (émotions négatives, perceptions défaillantes d'auto-efficacité, attribution causales incorrectes, locus de contrôle externe) et intervient pour soutenir la perception d'auto-efficacité.

La narration de l'évènement se fait, de la part de l'étudiant, à partir d'une position excentrique (hors soi) qui lui permet de revenir sur le passé, de le mettre en relation avec le présent, d'imaginer les changements à faire dans le futur. Dans l'approche phénoménologique, ce mouvement oscillatoire entre passé, présent et futur, entre les actions que nous avons accomplies et les effets de ces actions sur le contexte, sur les autres participants et sur nous-mêmes, est une partie fondamentale de l'expérience humaine. Cela concerne des notions-clefs dans une perspective pédagogique, telles que la légitimation d'une relation forte entre cognition et émotion et l'identification des liens causes-effets dans nos actions. L'étudiant analyse sa manière de se situer dans le contexte : les dimensions pratique, éthique et cognitive se mêlent, puisque « en tant que personne, je suis situé dans le monde d'une certaine manière, mais j'ai aussi le privilège et la responsabilité de prendre position par rapport à mon être-situé » (Stanghellini 2017 : 45, notre traduction). Cette prise de position a lieu grâce à la narration intérieure, qui organise les expériences dans une structure ordonnée et cohérente avec les narrations de Soi. L'identité narrative (Ricœur 1990), l'ensemble de narrations de Soi et sa relation avec le monde, est donc le concept qui nous permet de mettre en dialogue ce qui est connu avec l'altérité, l'inconnu en nous-mêmes ou dans l'environnement que nous habitons, et d'attribuer ainsi un sens aux expériences nouvelles et parfois immédiatement peu compréhensibles. Dans le journal autoréflexif, la structure narrative de l'identité trouve sa place : objectivée, dégagée de l'intériorité, elle devient accessible, avant tout, à celui qui écrit, et ensuite au formateur. Il pourra reconnaître les objectifs spécifiques dans chaque parcours d'apprentissage, les vulnérabilités et les spécificités de chaque étudiant ; une telle connaissance des motivations et des vécus personnels lui donne des informa-

12 La rédaction du journal était initialement réservée aux étudiants-interprètes. Après les ateliers, nous avons invité les étudiants qui avaient joué le rôle du client à rédiger un journal. Le but était de réfléchir au rôle de l'interprète à partir d'une perspective différente, essayant ainsi de cultiver la multipartialité (Morelli 2011).

13 Dans sa première version (2016-17), le journal était un lieu intime, accessible uniquement à son auteur. Pourtant, les réponses aux questionnaires conclusifs à la fin de ce premier atelier ont témoigné d'un besoin de présence pédagogique en ligne (confirmé, entre autres, par Garrison *et al.* 2000) : nous avons donc décidé de modifier cette activité en transformant le journal en un lieu de dialogue étudiant-formateur.

tions précieuses, qui vont rendre ses remarques et ses évaluations plus ciblées et plus concrètes.

Pourtant, cette émergence de l'intériorité (même dans un acte volontaire de dévoilement) exige une réflexion sur la confidentialité du journal : devrait-il rester un document intime ? À notre avis, cette option serait peu efficace<sup>14</sup>. Dans un parcours éducatif, il ne suffit pas de réfléchir et d'écrire tout seul : l'étudiant pourrait de cette façon reproduire des mécanismes cognitifs ou émotionnels infructueux, mais établis depuis longtemps, ou encore de se questionner sans réussir à trouver de réponse, comme dans cet extrait :

Ricordo però il calco "innovatif" e non capisco come mai l'abbia utilizzato essendo a conoscenza di "innovateur".

*Una possibile spiegazione è il carico cognitivo dell'interpretazione e la mancanza del tempo necessario per riflettere<sup>15</sup>.*

Dans la planification de la réponse formative, tout signe d'une faible auto-efficacité devrait être accueilli, comme dans ce cas :

Una tendenza che mi rimprovero è quella a fare errori al di là dell'aspetto linguistico, che possono essere evitati "semplicemente" con il ragionamento<sup>16</sup>.

Nous avons voulu intervenir aussi dans les situations où l'auto-efficacité ne concernait pas le rôle de l'interprète, comme dans ces cas<sup>17</sup>:

14 Cela implique une responsabilité de la part du formateur, qui n'est plus seulement un individu en dialogue, mais aussi celui qui a voulu et structuré le dialogue. En invitant au dévoilement émotif, le formateur devient responsable de ce qui pourra être mis à jour. Toute narration devra être reconnue et respectée en tant qu'expérience authentique et significative pour l'étudiant qui choisit de la partager. Il convient néanmoins de souligner que ce dévoilement se fait dans une relation asymétrique. La révélation de Soi a une nature unidirectionnelle, face à une figure d'autorité. Ce type de relation avait déjà été analysé par Rogers (1970), qui interrogeait la superposition paradoxale de la figure d'autorité et la figure d'écoute, comme dans le cas d'un enseignant qui serait en même temps conseiller éducatif à l'école. Malgré les différences entre les deux situations, la question se pose.

15 « Je me souviens du calque 'innovatif' [que j'ai fait] et je ne comprends pas pourquoi je l'aie employé étant vu que je connaissais 'innovateur' ». La réponse formative était : « Des explications possibles seraient la charge cognitive propre à l'interprétation et le manque de temps nécessaire à la réflexion ».

16 « Ce que je me reproche, c'est la tendance à faire des fautes qui vont au-delà de l'aspect linguistique et qu'on pourrait éviter 'tout simplement' en réfléchissant ». Pour des raisons d'espace, nous ne pouvons pas présenter la réponse formative, assez longue. Ici, l'attention du formateur sera retenue par les choix linguistiques (« se reprocher », « tout simplement ») et la difficulté avouée à réfléchir à des choses qui seraient assez « simples ». Pour l'analyse du discours des journaux, v. 4.3.1 plus bas.

17 Nous n'avons pas corrigé de manière explicite les fautes de grammaire et d'orthographe dans les journaux en français, considérant les journaux comme des lieux d'expression libre. La réponse formative pourra en revanche reprendre ces fautes pour les intégrer dans leur forme correcte.

ce n'a pas été facile de jouer le rôle du client, parce que je parle normalement très vite en italien et je me trompe beaucoup quand je lis. Je cherchais de parler lentement et doucement, ainsi que l'interprète pouvait comprendre tout. Une autre difficulté a été celle de faire semblant que je ne savais pas le français, même si je comprendrais tout et je me donnais aussi compte que l'interprète parfois traduisait quelque chose d'autre. À cause de cela je voyais parfois l'interprète plus comme un obstacle que comme un aide. *Chère Giovanna, je réponds après votre deuxième participation à la simulation dans le rôle de la cliente. J'avoue ne pas avoir remarqué une lecture trop rapide la première fois – ce qui est d'ailleurs une possibilité dans le vaste univers de la réalité professionnelle, où il peut bien y avoir des clients qui parlent assez vite. Chacun et chacune d'entre nous contribue de façon différente à la simulation, en choisissant de jouer un rôle fictif ou bien de se porter naturellement, « comme si » on était le véritable client dans une situation authentique. De cela découle l'impossibilité de définir un « bon » comportement en tant que client : tout ce que vous mettez dans une simulation, pourvu qu'il soit vraisemblable, aide l'interprète à s'expérimenter face à des situations différentes, parfois critiques.*

Le retour formatif devrait aussi viser l'encouragement des étudiants et ne pas braquer le projecteur uniquement sur les aspects problématiques. La réponse à cet extrait, apparemment banal, permet de renforcer le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiante dans le commentaire formatif immédiatement suivant :

Il glossario è stato sufficiente e lo studio nei giorni prima mi ha permesso di non consultarlo durante la prova.  
*Ottimo: vuol dire che ha fatto un buon lavoro*<sup>18</sup>.

L'encouragement verbal est d'ailleurs l'une des stratégies qui augmentent la perception d'auto-efficacité (Bandura 1982, 1986), bien que ce type d'intervention de la part du formateur reste peu fréquent dans les journaux éducatifs, où les formateurs semblent privilégier la dimension évaluative (Bruno/Dell'Aversana 2016 ; Threlfall 2014). Cependant, il reste encore à spécifier quelles sont les bases de cette intervention : comment le formateur peut-il analyser la narration de Soi des étudiants avant de répondre ?

#### 4.3.1 La lecture interprétative de la narration de Soi : concepts psychologiques et analyse du discours

A côté des concepts psychologiques introduits plus haut (v. 2.2), le formateur-interprète peut avoir recours, dans son analyse des journaux autoréflexifs, à un outil méthodologique, dont nous proposons l'application à l'analyse de la narration de Soi. Il s'agit de la grammaire systémique-fonctionnelle de Halliday (2014/1985), un cadre théorique qui peut être employé comme méthodologie d'analyse du texte en traduction. En tant qu'analyste du discours (dans notre cas, des journaux autoréflexifs), le formateur-interprète pourra se servir de cette mé-

18 « Le glossaire était adéquat et la préparation des jours précédents m'a permis de ne pas le consulter pendant l'épreuve », La réponse formative était : « Excellent. Cela veut dire que vous avez fait un bon travail ».

thodologie pour identifier les éléments significatifs dans la narration pour planifier son intervention.

Dans la grammaire systémique fonctionnelle, l'attention est mise sur les relations entre l'auteur et son récit, qui s'exprime à travers les parties du discours elles-mêmes. Premièrement, la voix verbale : une voix passive positionne la personne en tant qu'objet qui subit un évènement, ou encore elle cache le sujet et sa responsabilité en tant qu'acteur ; ensuite, les pronoms possessifs et personnels, qui expriment l'implication dans une activité : est-ce que le sujet est l'impersonnel « on », le « je », le « nous » de la classe ? Est-ce que l'étudiant construit, par le biais des pronoms « nous-moi » et « eux », des groupes qui s'opposent, et, dans ce dernier cas, qui sont-ils ? Encore, on peut prêter attention aux relations logiques et aux réseaux de sens qu'elles forment. Dans le cas des journaux autoréflexifs, ce seront notamment les relations de cause évoquées dans les attributions causales qui attireront l'attention du formateur, du fait de la perception de responsabilité/passivité de l'étudiant dans les évènements vécus. Enfin, les champs sémantiques et les contenus métaphoriques peuvent contribuer à enrichir la lecture interprétative de la narration de Soi, grâce aux connotations qu'ils expriment.

Le schéma suivant illustre un exemple d'intégration de concepts psychologiques et d'une analyse fondée sur la grammaire systémique-fonctionnelle. Il s'agit d'une représentation graphique d'analyse conceptuelle, à transformer en réponse formative<sup>19</sup> :



19 Texte du schéma : « [...] j'ai réduit au minimum la prise de notes (une seule page m'a été suffisante, alors qu'avant j'arrivais jusqu'à deux feuilles A4 recto-verso) et j'ai essayé d'entraîner la mémoire à court terme, en parvenant, le plus souvent (ou du moins c'est mon impression) à mener à bien la performance interprétative. Peut-être aujourd'hui les dialogues étaient un peu plus simples que d'autres que j'avais affrontés dans le passé et cela m'a peut-être aidée dans la tâche ».



## 5. Quelques réflexions conclusives : la question de la preuve en pédagogie

Un bilan conclusif des résultats des activités et de l'approche présentées reste nécessairement incomplet. Un renforcement global du sentiment d'auto-efficacité chez les étudiants en interprétation a été démontré, comme en témoignent les questionnaires conclusifs remplis par les étudiants des deux ateliers d'interprétation téléphonique, où se réduit l'écart entre préférence et perception de compétence par rapport à l'interprétation, ce qui avait déclenché la recherche d'une approche pédagogique répondant aux émotions négatives.

Sur dix questionnaires remplis, neuf montrent une cohérence entre discipline préférée et compétence relative (le pourcentage des étudiants préférant l'interprétation étant 50 %, comme dans les questionnaires exploratifs). Seul un étudiant répond en confirmant un écart entre préférence et compétence relative à l'interprétation.

Ce qui est plus complexe c'est d'identifier de manière univoque une corrélation entre activités pédagogiques et transformation du vécu. Du reste, une corrélation précise entre action et réaction, entre activité spécifique et résultat, reste difficile en pédagogie ; du moins, dans une pédagogie s'inspirant d'une vision globale des êtres humains, qui est propre à la phénoménologie dynamique et à la psychologie existentielle. En ce sens, le psychiatre et psychothérapeute Irvin Yalom affirme : « Peu importe la finesse avec laquelle on mesure des parties distinctes de l'esprit ... parce qu'en tout cas on ne parvient pas à saisir l'organisation vitale centrale. [...] Aucun sens ne peut être atteint par une étude des parties qui le composent, parce que le sens n'est jamais provoqué : il est *créé* par une personne placée au-dessus de chacune de ses parties ». (Yalom 2019 : 32, notre traduction. C'est nous qui soulignons).

Même si l'auteur fait référence à la recherche en psychologie, ses propos décrivent également la difficulté, dans la recherche éducative qui vise une transformation de type émotionnel, à disséquer une personnalité en des composantes discrètes. Le risque, c'est de mesurer des aspects distincts sans parvenir à une compréhension globale de la transformation individuelle, de renfermer dans des définitions circonscrites des expériences complexes. Dilthey exprimait d'ailleurs en 1894 la différence fondamentale entre sciences de l'esprit et sciences de la nature : les phénomènes étudiés par les deux types de disciplines n'appartiennent pas au même ordre. Si nous « expliquons » la nature, nous « comprenons » la vie psychique (Dilthey 1958/1894). Les outils propres aux sciences de l'esprit – telle la pédagogie – serait donc « la description, l'analyse, la comparaison et l'herméneutique » (Galimberti 2006/1979 : 172, notre traduction), qui enrichissent la pratique d'observation autoréflexive du formateur-interprète. L'enjeu de la pédagogie est de réussir à transformer des connaissances implicites – des compréhensions, dans le sens de Dilthey – en des démarches concrètes. Comment peut-on faire ? A ce propos, nous pourrions réfléchir aux mots de Jung : « Quand on a affaire à des choses psychiques, se demander : ' Pourquoi cela se produit comme ça ? ' n'est pas nécessairement plus productif que de se demander : ' Quel est le but de cela ? ' » (Jung in Galimberti 2005 : 112, notre traduction), ce qui marque le passage de l'ordre de l'explication scientifique (mesurable, objective) à l'ordre

du sens que les êtres humains donnent à leurs expériences. C'est donc dans les mots des étudiants, ceux des questionnaires et surtout ceux des journaux auto-réflexifs, qui témoignent de façon explicite du dépassement des vécus émotifs négatifs (Gattiglia 2019), que le formateur peut trouver le *sens* de ce qu'il fait et les pistes pour une pratique éducative toujours plus fine.

## Références bibliographiques

- Anderson T. F. (2004) "Toward a theory of online learning", in T. Anderson / F. Elloumi (eds) *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca, CA, Athabasca University Press, 33-60.
- Angelelli C. V. / Baer B. J. (2016) *Researching Translation and Interpreting*, London/ New-York, Routledge.
- Arendt H. (2019) *Vita activa. La condizione umana*, Firenze/Milano, Bompiani.
- Bandura A. (1982) "Self-efficacy mechanism in human agency", *American Psychologist* 37, 122-147.
- Bandura A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Bruner J. (1966) *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner J. S. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Harvard University Press.
- Bruno A. / Dell'Aversana G. (2016) "Reflective practice for psychology students: the use of reflective journal feedback in higher education", *Psychology Learning & Teaching* 0/0, 1-13.
- Buber M. (1958) *Il principio dialogico*, Milano, Edizioni di Comunità.
- Dean R. K. / Pollard R. Q. (2001) "Application of demand-control theory to sign language interpreting: implications for stress and interpreter training", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 6/1, 1-14.
- Deci E. / Ryan R. M. (1985a) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum Press.
- Deci E. / Ryan R. M. (1985b) "The general causality orientations scale. Self-determination in personality", *Journal of Research in Personality* 19, 109-134.
- Dilthey W. (1958/1894) "Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie", in *Gesammelte Schriften*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Freire P. (2004/1996) *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Freire P. (2018/1970) *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Galimberti U. (2006/1979) *Psichiatria e fenomenologia*, Milano, Feltrinelli.
- Galimberti U. (2005) *La casa di Psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*, Milano, Feltrinelli.
- Garrison D. R. / Anderson T. / Archer W. (2000) "Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education", *The Internet and Higher Education* 2/2-3, 87-105.

- Gattiglia N. (2019) *Costruire autoefficacia: il dialogo formativo on-line nella didattica dell'Interpretazione telefonica in ambito medico*, unpublished MA Thesis, University of Genova.
- Gheno V. (2017) *Social-linguistica. Italiano e italiani dei social network*, Firenze, Franco Cesati.
- Halliday M. (2014/1985) *An Introduction to Functional Grammar*, New York, Routledge.
- Han B.-C. (2019) *Che cos'è il potere?*, Milano, nottetempo.
- Heritage J. (1985) "Analysing news interviews: aspects of the production of talk for overhearing audiences", in T. Van Dijk (ed.) *Handbook of Discourse Analysis*, vol. 3, *Discourse and Dialogue*, London, Academic Press, 95-117.
- Hutchby I. (2005) "'Active Listening': formulations and the elicitation of feeling-talk in child counselling", *Research on Language and Social Interaction* 38, 303-329.
- Kadrić M. (2017) "Make it different! Teaching interpreting with theatre techniques" in L. Cirillo / N. Niemants (eds) *Teaching Dialogue Interpreting. Research-based Proposals for Higher Education*, Amsterdam/Philadelphia, 276-292.
- Kiraly D. (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*, Manchester, UK/Northampton, MA, St. Jerome.
- Moè A. (2010) *La motivazione*, Bologna, Il Mulino.
- Morelli M. (2011) "Interpretazione e mediazione tra pregiudizi, stereotipi ed esperienza", in S.T. Winteringham / F. J. Medina Montero (eds) *Interpretazione e mediazione: un'opposizione inconciliabile?*, Roma, Aracne, 157-176.
- Niemants N. (2015) *L'interprétation de dialogue en milieu médical. Du jeu de rôle à l'exercice d'une responsabilité*, Roma, Aracne.
- Niemants N. / Cirillo L. (2017) "Introduction. Dialogue interpreting: research, education and professional practice", in L. Cirillo / N. Niemants (eds) (2017) *Teaching Dialogue Interpreting. Research-based Proposals for Higher Education*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1-25.
- Ricœur P. (1990) *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris.
- Rogers C. (1970) *Psicoterapia di consultazione. Nuove idee nella pratica clinica e sociale*, Roma, Astrolabio.
- Rourke L. / Anderson T. (2002) "Using peer teams to lead online discussions", *Journal of Interactive Media in Education* 2002/1, 1-21.
- Rudvin M. / Tomassini E. (2011) *Interpreting in the Community and Workplace: A Practical Teaching Guide*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Rutter D. R. (1989) "The role of cluelessness in social interaction: an examination of teaching by telephone", in D. Roger, / P. Bull (eds) *Conversation*, Philadelphia, Multilingual Matters, 294-312.
- Schön D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- Short J. / Ederyn W. / Bruce C. (1976) *The Social Psychology of Telecommunications*, Chichester, Wiley and Sons.

- Spiro R.J. / Feltovich P.J. / Jacobson M.J. / Coulson R.L. (1992) "Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains", in T.M. Duffy / D.H. Jonassen (eds) *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*, Hillsdale, NJ/London, Lawrence Erlbaum Associates, 57-75.
- Stanghellini G. (2017) *Noi siamo un dialogo. Antropologia, psicopatologia, cura*, Roma, Raffaello Cortina.
- Stanghellini G. / Ambrosini A. / Ciglia R. / Fusilli A. (2008) *Atlante di fenomenologia dinamica*, Roma, Magi.
- Threlfall S.J. (2014) "E-journals: towards critical and independent reflective practice for students in higher education", *Reflective Practice* 15, 317-332.
- Yalom I. D. (2019) *Psicoterapia esistenziale*, Vicenza, Neri Pozza.