

Faculté de philosophie, arts et lettres

L'utilisation du *feedback* entre pairs interprètes Français-langue des signes de Belgique francophone (LSFB) à l'issue de prestations en binôme

Les interprètes Français-LSFB qui travaillent en binôme, prennent-ils le temps de se donner du *feedback* et acceptent-t-ils d'en recevoir ?

Auteur : Julie-Anne Berhin
Promoteur : Thierry Haesenne
Co-promotrice : Irene Strasly

L'utilisation du *feedback* entre pairs interprètes Français-langue des signes de Belgique francophone (LSFB) à l'issue de prestations en binôme

Les interprètes Français-LSFB qui travaillent en binôme, prennent-ils le temps de se donner du *feedback* et acceptent-t-ils d'en recevoir ?

Julie-Anne Berhin
Année académique 2020-2021
Promoteur : Thierry Haesenne
Co-promotrice : Irene Strasly

Mémoire présenté en vue
de l'obtention du diplôme de
Master en interprétation de conférence

L'utilisation du *feedback* entre pairs interprètes Français-langue des signes de Belgique francophone (LSFB) à l'issue de prestations en binôme

Les interprètes Français-LSFB qui travaillent en binôme, prennent-ils le temps de se donner du *feedback* et acceptent-t-ils d'en recevoir ?

Julie-Anne Berhin
Année académique 2020-2021
Promoteur : Thierry Haesenne
Co-promotrice : Irene Strasly

Mémoire présenté en vue
de l'obtention du diplôme de
Master en interprétation de conférence

*« Seuls, nous pouvons faire si peu . Ensemble, nous pouvons faire
tellement. »
Helen Keller - auteure*

Je souhaite adresser mes remerciements aux nombreuses personnes sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pu aboutir.

Tout d'abord Mr Thierry Haesenne et Mme Irene Strasly en qualité de promoteur et de co-promotrice. Grâce à leurs connaissances et aux conseils qu'ils m'ont transmis, ils ont contribué à alimenter ma réflexion. Un merci particulier à Mme Irene Strasly pour sa disponibilité malgré ses multiples occupations, pour son écoute et les ressources qu'elle m'a apportées.

Par ailleurs, je remercie d'autres responsables de ce master et enseignants, Mmes Biondi, Celis, Leclerc, Lefer, et Vrancx qui m'ont donné de leur temps pour ce travail lors de discussions, échanges ou entretiens. Leurs témoignages et conseils m'ont été précieux.

Ensuite, je remercie les nombreux interprètes qui ont accepté de prendre part à mon enquête de terrain. En cette année difficile où la crise sanitaire n'a épargné personne personnellement et professionnellement, il fut précieux pour moi de pouvoir compter sur leur disponibilité et leur engagement.

Dans le périple qu'est la rédaction d'un mémoire, je tiens également à remercier toutes les personnes qui se sont rendues disponibles, pour une relecture, pour leurs précieuses suggestions, pour avoir répondu à mes interrogations, m'avoir aiguillée et prêté main forte dans leurs domaines d'expertise respectifs qu'il serait trop long de détailler ici, mais chacun se reconnaîtra : Aline, Chantal (ma maman), Deborah, Jessica, Maité, Mathilde et Nicolas.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mes cinq camarades du master, Claudine, Deborah, Emma, Gaëlle et Juliette, pour ces deux années de partage d'expérience, pour leur complicité et les excellents moments que j'ai passés avec elles à discuter autour de la profession d'interprète. Nos différences de parcours et de profils ont permis d'enrichir ma réflexion personnelle et professionnelle.

Merci à l'équipe des interprètes et du dispatching du Service d'Interprétation des Sourds de Wallonie (SISW) pour le soutien et la souplesse dont ils ont fait preuve à mon égard, et un merci particulier à Joëlle et les membres de l'Organe d'Administration d'avoir cru en moi et d'avoir accepté d'aménager mon temps de travail pour me permettre d'arriver au bout de ce cursus.

Je suis reconnaissante envers mes amis et ma famille et tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à l'accomplissement de ce travail. Ils m'ont apporté leur soutien moral et leurs encouragements à de multiples occasions, m'offrant l'opportunité de me changer les idées lorsque le besoin se faisait sentir.

Je ne pourrais terminer ces remerciements sans citer les plus grandes sources de mon bonheur, présentes à mes côtés au quotidien, qui m'ont soutenue, encouragée et qui ont cru en moi à chaque étape, mon mari Julien et mes enfants, Judéon et Julo. Un immense merci à vous pour votre patience. Je ne le répéterai jamais assez, l'épreuve que représente ce master, je n'aurais pu la traverser seule, sans eux.

Table des matières

Préface	12
1 Introduction	14
1.1 Situer le contexte.....	14
1.2 Structure du mémoire.....	15
2 Chapitre I : Cadre théorique	16
2.1 Définitions du feedback.....	16
2.1.1 Le <i>feedback</i> est un cadeau	17
2.1.2 Le <i>feedback</i> doit être efficace	19
2.1.2.1 descriptif et précis	19
2.1.2.2 sans jugement.....	20
2.1.2.3 organisé.....	21
2.1.3 Le <i>feedback</i> est un processus positif.....	21
2.1.4 Conditions dans lesquelles se donne un <i>feedback</i>	22
2.1.5 Le <i>feedback</i> se donne ... et se reçoit	23
2.2 Le feedback dans le domaine professionnel.....	26
2.2.1 Définition et description.....	26
2.2.2 Un processus complexe, dynamique et émotif.....	27
2.2.3 Le paradoxe du <i>feedback</i>	27
2.2.4 Le <i>feedback</i> , côté employeur	28
2.2.5 Sur le plan théorique	28
2.3 Le feedback dans le domaine des apprentissages.....	30
2.3.1 Définition dans le cadre particulier des apprentissages	30
2.3.2 Caractéristiques et fonctions des <i>feedback</i>	32
2.4 Le feedback dans le domaine de l'interprétation	35
2.4.1 Le <i>feedback</i> dans le domaine de l'interprétation en langues vocales	35
2.4.2 Le <i>feedback</i> dans le domaine de l'interprétation vers une langue des signes.....	39
2.4.2.1 Aux États-Unis	42
2.4.2.2 En Flandre	42
2.4.2.1 En Inde.....	43
2.5 Conclusion sur le feedback.....	45
3 Chapitre II : Méthodologie	47
3.1 Introduction	47
3.2 Elaboration de la question de recherche	48
3.3 Public cible.....	50
3.3.1 Sélection du public cible.....	50
3.3.2 Critères de sélection au sein du public cible	51
3.4 Formulation d'hypothèses.....	51
3.5 Méthode de recherche.....	53
3.5.1 Différentes possibilités	53
3.5.2 Choix du questionnaire comme méthode de recherche.....	53

3.6	Elaboration et administration du questionnaire	54
3.6.1	Rédaction du questionnaire	55
3.6.1.1	Mise en contexte	55
3.6.1.2	Consentement	55
3.6.1.3	Eléments du questionnaires	56
3.6.1.4	Commentaires éventuels et remerciements	58
3.6.2	Mise en ligne du questionnaire	59
3.6.3	Etude test	59
3.6.4	Diffusion du questionnaire	60
3.7	Méthode d'analyse des résultats	62
4	Chapitre III : Présentation et analyse des données récoltées	63
4.1	Introduction	63
4.2	Profil des répondants	63
4.2.1	Taux de réponses	63
4.2.2	Certification des répondants	64
4.2.3	Âge des répondants	66
4.3	Analyse des résultats permettant de répondre aux questions et hypothèses	68
4.3.1	Le concept de <i>feedback</i> , tel que décrit dans le chapitre I de ce travail, est-il connu des interprètes?	68
4.3.2	Les interprètes prennent-ils le temps de se donner du <i>feedback</i> ?	72
4.3.3	Les interprètes acceptent-ils de recevoir du <i>feedback</i> ?	74
4.3.4	Les critères de l'âge, du diplôme et des années d'expérience influencent-ils le comportement (en termes de réaction et d'utilisation) des interprètes vis-à-vis du <i>feedback</i> ?	76
4.3.4.1	L'âge	76
4.3.4.2	Le diplôme	77
4.3.4.3	Les années d'expérience professionnelle	78
4.3.5	Sur quels critères d'observation les interprètes se basent-ils pour donner du <i>feedback</i> ?	79
4.3.5.1	Les éléments d'observation du Français	79
4.3.5.2	Les éléments d'observation de la LSFB	79
4.3.5.3	Les éléments d'éthique	80
4.3.5.4	Les éléments du travail en binôme	80
4.3.5.5	Les éléments de stratégies	80
4.4	Autres éléments récoltés : les commentaires	81
5	Conclusion	83
5.1	Nouvelles interrogations et ouverture vers d'autres recherches	88
	Glossaire des acronymes et abréviations	91
	Liste des illustrations, graphiques et tableaux	92
	Bibliographie	93
	Annexes	99

Préface

Je commencerai par quelques mots à la première personne pour présenter la réflexion qui m'a amenée à choisir ce sujet de mémoire.

En 2014, dans la perspective d'une professionnalisation toujours grandissante du métier, un cursus bachelier Interprétation-Traduction Anglais/LSFB¹ a vu le jour à l'Institut Libre Marie Haps de Bruxelles, (l'actuelle Université Saint-Louis), suivi par un master à la LSTI² au sein de l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve (UCLouvain). La première promotion d'étudiants a été diplômée en 2019, mêlant de jeunes étudiants ayant suivi les trois premières années de bachelier, et des professionnels issus du terrain qui ont choisi de reprendre le chemin de l'université pour parfaire leurs connaissances en matière d'interprétation, et s'assurer une protection professionnelle pour l'avenir.

Étant moi aussi une interprète issue du terrain, mais qui, par la spécificité de l'histoire du métier d'interprète Français-LSFB, n'avait pas encore eu l'occasion de suivre une formation diplômante dans ce domaine, j'ai choisi de m'inscrire à ce master pour les mêmes raisons précitées. C'est au cours de l'accueil de ces premiers étudiants stagiaires au sein du service d'interprétation dans lequel je travaille, que j'ai rapidement compris l'intérêt d'une telle formation.

Le choix de ce sujet d'étude a donc pour origine ma propre pratique professionnelle. À mes débuts, j'ai pu bénéficier d'un accompagnement par des « interprètes seniors » qui m'ont guidée dans ma carrière notamment grâce aux *feedback*. J'ai voulu ainsi repartir de mon expérience personnelle et l'agrémenter d'apports théoriques afin d'en faire profiter les futures générations d'interprètes, mais aussi, de nourrir la réflexion à ce sujet auprès de mes collègues actuellement sur le terrain.

¹ Langue des Signes de Belgique Francophone. Dans un souci de fluidité de lecture, nous avons opté pour l'utilisation de l'acronyme LSFB tout au long de ce mémoire.

² Louvain School of Translation and Interpreting.

Ces interprètes pratiquant en Belgique francophone ont des profils très variés tant par leur formation d'origine que par le milieu d'interprétation dans lequel ils exercent (liaison, conférence, média, pédagogique...). Par cette étude, il me semblait pertinent de les interroger sur leurs pratiques professionnelles et plus précisément sur la manière et la pertinence de se donner des retours lorsqu'ils travaillent en binôme.

D'autre part, j'ai eu l'occasion d'aborder la thématique du *feedback* lors d'un travail réalisé en première année de master, avec l'enseignante Mme Irene Strasly, qui est devenue par ailleurs et non par hasard, la co-promotrice de ce mémoire.

Notre profession d'interprète Français-LSFB étant encore assez nouvelle, il me semblait important de mettre en lumière la pratique du *feedback*, un outil jusqu'ici peu formalisé, avec l'intention qu'il contribue, par la suite, à améliorer l'aspect professionnel du métier. C'est dans cette perspective que cette étude s'inscrit en tentant de faire un état des lieux des pratiques actuelles dans le paysage de l'interprétation Français-LSFB en Belgique francophone.

1 Introduction

1.1 Situer le contexte

Au quotidien, nous recevons des commentaires de la part des personnes qui nous entourent : amis, famille, collègues, employeur, clients, voisins, ... Dans tous les domaines de la vie, là où il y a communication, il y a nécessairement un *feedback*. Ce retour est incontournable. Il fait partie de nos échanges, de nos conversations. Nous nous sentons alors parfois évalués et critiqués, au sujet de nos actions, de notre apparence et de notre personnalité. Et cela peut nous affecter.

Or, si l'on prend la peine de comprendre ce que sont les *feedback*, à quoi ils servent, comment les recevoir et surtout comment soi-même les donner, on constate que grâce à eux, on peut en apprendre davantage sur soi et sur les autres, et progresser dans ce que l'on entreprend.

En tant qu'interprète sur le terrain depuis plusieurs années, et ayant suivi le master à l'UCLouvain, nous nous sommes aperçus que dans le cursus et lors des stages, le *feedback* est une pratique enseignée, systématisée et encouragée.

Les étudiants apprennent à s'écouter et à s'observer, eux-mêmes et les uns les autres, et à se donner du *feedback*. Ce retour est réalisé dans un but pédagogique et avec une intention bienveillante. Il n'est nullement question de jugement ou de critique.

1.2 Structure du mémoire

Le premier chapitre de cette recherche constitue la théorie et comprend quatre parties. La première définit le terme *feedback* de manière générale et dresse les différentes situations et conditions dans lesquelles il peut être utilisé, ainsi que les différents *feedback* que l'on peut donner et/ou recevoir. La seconde partie se centre sur le *feedback* par les pairs dans le domaine professionnel. La troisième partie explore davantage le concept de *feedback* par les pairs dans le domaine des apprentissages. Enfin, la dernière partie aborde ce concept dans le domaine qui nous concerne, soit celui de l'interprétation. Nous y abordons l'interprétation en langues vocales et l'interprétation vers une langue des signes.

Le chapitre 2 expose dans un premier temps la méthodologie utilisée pour mener cette étude. Nous y déterminons notre question de recherche et le public que nous avons choisi de cibler, et formulons des hypothèses. Dans un second temps, nous présentons la méthode de recherche ainsi que la méthode d'analyse des résultats obtenus. L'approche choisie pour mener cette expérience est inspirée de l'ouvrage *Research Methods in Interpreting, a practical resource* (Hale & Napier, 2013).

Le chapitre 3 présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse des différentes données récoltées. Enfin, le dernier chapitre de ce mémoire réunit les conclusions à tirer de cette recherche, propose de nouvelles interrogations et une ouverture vers d'autres études connexes afin d'enrichir la recherche scientifique dans ce domaine.

Un glossaire des acronymes, une liste des illustrations, des graphiques et des tableaux, ainsi que la bibliographie et les annexes viennent clôturer ce travail de recherche.

2 Chapitre I : Cadre théorique

2.1 Définitions du feedback

« *Quand les mots ne sont pas exacts, les jugements ne sont pas clairs, les œuvres ne prospèrent pas, et le peuple ne sait plus où il en est.* »
Confucius – philosophe

Avant d'entrer dans le vif du sujet, attardons-nous sur la définition proposée par l'Internaute.

Feedback

nom masculin

Sens 1

Retour sur une expérience, sorte de bilan tiré à partir d'un événement.

Exemple : J'attends vos *feedbacks* après les événements d'hier.

Synonymes : réaction, retour, remarque

Contraires : inaction, inertie

Étymologie : de l'anglais *to feed* qui signifie nourrir et *back* qui signifie arrière

Illustration 1 : Définition du terme « *feedback* » (Dictionnaire l'internaute, version en ligne)

Littéralement, *feedback* signifie donc « nourrir en retour ». Trois synonymes sont proposés en français : réaction, retour, remarque.

Dans ce mémoire, nous avons choisi de garder le terme anglais *feedback* car nous marquons une préférence pour l'allusion au nourrissage, plutôt qu'à l'idée de réaction ou de remarque. Il nous semble davantage approprié de parler de *se nourrir* du retour fait par l'un de nos proches. C'est en effet la tournure que nous souhaitons donner à cette recherche.

De plus, bien que ces mots soient tous synonymes, le terme *feedback* est plus largement représenté dans la littérature, contrairement au terme *rétroaction*. Nous avons constaté toutefois qu'en français certains auteurs et entreprises préfèrent utiliser le concept en français pour décrire ce phénomène.

Au fil de nos lectures, tantôt des articles, tantôt des ouvrages, nous avons découvert différentes définitions et développements du concept de *feedback*. Nous reprendrons ici les définitions qui nous ont semblé utiles à présenter dans le cadre de cette recherche.

2.1.1 Le *feedback* est un cadeau

Pour Witter-Merithew (2001), le *feedback* est une compétence de communication qui fait circuler des informations entre au moins deux personnes et qui se rapporte à des observations sur ce qui s'est passé lors d'un événement donné. Il est fourni dans un esprit de collégialité dans un but salutaire.

Non seulement, le *feedback* est une opportunité, à la fois pour celui qui le donne et celui qui le reçoit d'engager une discussion réfléchie et de s'améliorer, mais encore, c'est un processus qui ne suppose pas que celui qui le donne a totalement raison et que celui qui le reçoit a tort.

En outre, le *feedback* est essentiel pour grandir en tant que personne, et donc en tant qu'équipe et organisation. Vollebregt (2020) reprend le modèle de Luft & Ingham (1955) comme élément clé dans un processus de *feedback*. Ces deux psychologues de l'Université de Californie, ont conçu un modèle qui a pour objectif de développer la conscience interpersonnelle, c'est-à-dire renforcer l'estime de soi, contrôler son image, optimiser sa communication et développer son empathie.

Luft & Ingham (1955, cités par Vollebregt, 2020) ont nommé leur modèle The *Johari Window*³, de la combinaison de leurs prénoms respectifs. Selon eux, certaines parties de notre comportement ou de notre personnalité sont connues de nous-mêmes et des autres, et d'autres ne le sont pas.



Illustration 2 : The Johari Window » (Luft & Ingham, 1955)

Ce schéma se compose de quatre zones :

⇒ La zone publique représente les informations que l'on connaît de soi et que les autres connaissent également de nous. Exemples : carrière, études, situation personnelle, etc. Le but de la conscience interpersonnelle est de parvenir à augmenter cette zone. Trouver ce que l'on peut faire pour être plus ouvert dans nos relations avec les autres, et ainsi instaurer la confiance.

⇒ La zone aveugle est la deuxième zone et constitue l'image que les autres ont de nous, et dont nous n'avons pas conscience. Cela peut être la façon dont on se comporte envers les autres, un tic de langage, toute expression non-verbale, etc.

⇒ La zone cachée est tout ce que l'on sait de soi, mais que l'on décide de garder pour soi (tel un jardin secret). Luft & Ingham (1955, cités par Vollebregt, 2020) l'appelaient *la façade*, parce que la plupart des membres de groupes gardent les choses pour eux-mêmes afin d'entretenir leurs relations avec les autres.

⇒ La zone inconnue est la dernière zone et représente les informations inconnues de nous-même et des autres. Des choses que nous ne savons pas parce qu'elles ne se sont jamais produites, du potentiel inexploité, des forces cachées en nous.

³ La fenêtre de Johari en Français.

Utiliser cette fenêtre permet de changer de perspective, en se dissociant de son point de vue subjectif. Elle permet de prendre de la distance, et ainsi se sentir moins affecté par ses émotions et prendre des décisions plus pertinentes. Elle permet de répondre à des questions telles que de savoir quelle image on a de soi, quelle image on renvoie, comment éclairer les zones d'ombres en soi, comment pensent les autres et que ressentent-ils, etc. Elle est aussi une excellente base de travail et de compréhension d'autrui (empathie). En bref, la fenêtre de Johari permet de mieux se connaître et de maîtriser son image publique afin de gagner en cohérence.

2.1.2 Le *feedback* doit être efficace

Il existe trois caractéristiques principales qui permettent de déceler qu'un *feedback* est efficace. Cokely, Witter-Merithew & Neumann Solow, (1995, cités par Witter-Merithew, 2001), les ont décrites comme suit. Le *feedback* se doit d'être :

2.1.2.1 *descriptif et précis*

Le *feedback* se caractérise par une observation descriptive en termes de ce qui a été plus ou moins efficace ou inefficace, plutôt que comme bon ou mauvais. Il doit décrire un comportement en donnant des exemples précis du moment où le comportement a été observé, afin de fournir des informations utiles pour la réflexion et la croissance.

Même si ce processus demande plus de temps et d'efforts, il sera plus utile et plus stimulant pour le destinataire. Les messages descriptifs, axés sur les solutions, basés sur l'égalité, qui sont encourageants et ouverts facilitent la réception des messages et favorisent une écoute efficace.

Exemple : Au lieu de dire « *Vous ne m'écoutez jamais* », dites plutôt : « *Lorsque vous êtes au téléphone, j'ai l'impression que vous ne m'écoutez pas* ».

2.1.2.2 sans jugement

Le *feedback* se concentre sur l'action, sur la tâche, et non sur l'individu. Il ne s'agit nullement d'attaquer la personne, mais bien de proposer, avec des termes neutres qui décrivent l'action, des pistes de solutions qui permettront d'attirer l'attention sur le résultat final. Une amélioration pourra donc être envisagée par le destinataire.

Exemple : Au lieu de dire « *vous avez été brouillon dans votre travail...* » dites plutôt : « *vous pouvez améliorer votre travail en faisant ces changements...* »

A ce propos, il nous semble opportun de faire ici le lien avec le modèle de la communication non violente (CNV), fondée par le psychologue Rosenberg⁴ au début des années 1960. Il s'agit d'un modèle de communication utilisé pour communiquer adéquatement et désamorcer des situations tendues. Partout dans le monde, des gens utilisent la CNV (des enseignants aux politiciens et aux PDG). Rosenberg partage les quatre composantes de la CNV qui sont un moyen très efficace et concret de donner un *feedback* :

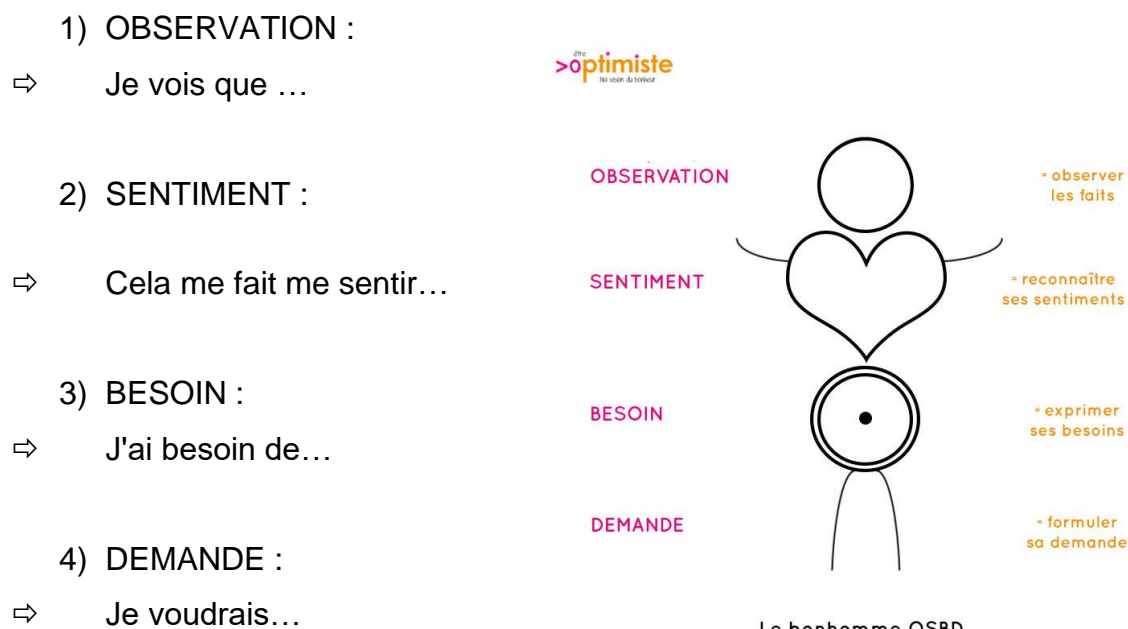


Illustration 3 : « Le bonhomme OSBD » (Rosenberg, années 60)

⁴ Marshall Rosenberg est un psychologue américain né le 6 octobre 1934 et mort le 7 février 2015. Il est le créateur d'un processus de communication appelé « Communication Non Violente » et le directeur pédagogique du « Centre pour la Communication Non-violente », une organisation internationale à but non lucratif. https://fr.wikipedia.org/wiki/Marshall_Rosenberg - consulté le 25 mars 2021.

2.1.2.3 organisé

L'organisation du *feedback* est également importante. Alternier dans son commentaire ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné rend difficile l'identification de modèles à suivre à l'avenir. En revanche, organiser les informations en deux catégories (ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné) et isoler des caractéristiques spécifiques, en fournissant des exemples pour illustrer la caractéristique dans des applications spécifiques, s'avère plus utile pour le destinataire, même si cela demande plus d'explications de la part de celui qui donne son *feedback*.

Exemple : Au lieu de dire « *Vous n'auriez pas dû faire ceci, cependant ce que vous avez fait ensuite c'était bien. Mais ce que vous avez dit après ce n'était pas opportun* », dites plutôt : « *Voici ce que j'ai repéré comme comportements qui m'ont semblés inadéquats... Et voici ce que j'ai trouvé tout à fait pertinent...* ».

2.1.3 Le feedback est un processus positif

Si l'on se base sur les expériences que tout un chacun peut avoir vécu en matière de *feedback*, on s'aperçoit que nous sommes peut-être mal préparés à l'utiliser comme une compétence de communication (Witter-Merithew, 2001). Le *feedback* est souvent perçu de manière négative : une remarque irréfléchie d'un parent, le commentaire négligent d'un ami, l'insulte d'un inconnu, la critique d'un professeur ou la mauvaise évaluation écrite d'un superviseur. En raison de la différence de pouvoir qui existe dans ces situations, entre la personne qui supervise et celle qui est évaluée, nous n'avons peut-être pas eu la possibilité de demander des éclaircissements, de demander des suggestions d'amélioration ou de tirer des enseignements de ces réactions (Porter, 1982, cité par Witter-Merithew, 2001).

Or, si le *feedback* est transmis de manière positive, il donne l'envie et les moyens à celui qui le reçoit de s'améliorer. Ainsi, partager des idées plutôt que de prodiguer des conseils, en faisant preuve d'ingéniosité et de connaissances, permettra au destinataire de découvrir comment perfectionner ses compétences.

Exemple : Au lieu de dire « *Ce sont des choses que nous aurions pu mieux faire* », dites plutôt : « *J'ai vraiment apprécié quand vous avez fait... parce que...* ».

De plus, il convient de parler pour soi - même lorsque l'on donne du *feedback*. Ne pas généraliser ses propos et être propriétaire des mots que l'on dit. Pour cela, il existe le concept de *Message-I* (message-je), inventé par le psychologue Thomas Gordon⁵ dans les années 1960. Il s'agit de parler en « je », de partir de son ressenti lorsque l'on s'adresse à quelqu'un. Cela signifie que l'on prend possession de nos actions et de nos sentiments, au lieu de laisser entendre qu'ils sont causés par quelqu'un ou quelque chose d'autre. Ainsi, nous ne faisons aucune supposition pour quelqu'un d'autre.

Exemple : Au lieu de dire « *Ce que vous avez écrit n'est pas clair* », dites plutôt : « *Je ne comprends pas ce que vous avez écrit* ».

2.1.4 Conditions dans lesquelles se donne un *feedback*

Comme nous l'avons dit précédemment, Vollebregt (2020), considère le *feedback* comme un cadeau qui va permettre à celui qui le reçoit, d'en sortir grandi, et non pas comme une bombe qui est lancée et qui laisse du désordre autour d'elle. C'est un processus essentiel pour une culture organisationnelle saine et pour travailler efficacement avec les autres, mais qui exige des conditions correctes pour être délivré correctement.

Tout d'abord, il est à noter qu'il convient de donner des commentaires non pas sur la personne (sa personnalité), mais sur son comportement. Parce que le récepteur peut changer son comportement, mais il ne peut pas changer sa personnalité. Ensuite, le *feedback* est axé vers le destinataire, c'est donc lui qui doit être au centre de l'attention. Ce qui est visé, c'est l'amélioration du travail de la personne. Bien entendu, le *feedback* ne peut se donner et se recevoir que dans un climat de confiance et de respect mutuels. Il convient d'ailleurs de demander au préalable au

⁵ <http://www.communicationbienveillante.eu/le-message-je-de-thomas-gordon/>

destinataire, ce qu'il a lui-même observé, avant de poursuivre plus en détails la conversation.

Il est également important de fournir un *feedback* sur base d'une observation directe. Il ne s'agit pas de rapporter ce que l'on a entendu dire par d'autres personnes, car cette stratégie va à l'encontre de l'objectif global du *feedback* et met en danger la relation. Il existe une loi fondamentale de la communication qui stipule que plus un message passe par de nombreuses stations relais, plus il risque d'être déformé (Hargrove, 1995, cité par Witter-Merithew, 2001). A l'instar du jeu du téléphone sans fil, le contenu du *feedback* peut être modifié s'il est transmis via des intermédiaires. Cela pourrait générer un effet contre-productif, bien loin de l'idée bénéfique de départ. L'expéditeur ne sait pas si le message a été observé ou décrit avec précision. Le destinataire, se rendant compte que l'information est probablement déformée, la considère comme suspecte et risque de ne pas en tenir compte dans son action future.

Enfin, Stewart (1996, cité par Witter-Merithew, 2001) conseille de fournir un *feedback* aussi immédiat que possible. Lorsque le retour d'information est fourni en temps opportun et avec l'intention sincère de favoriser les échanges collégiaux, l'opération peut réellement faire progresser le professionnel. Il convient donc de ne pas collecter ses commentaires et de les transmettre tous en même temps ultérieurement, mais bien de le faire régulièrement. Cela rendra les *feedback* plus faciles à accepter.

2.1.5 Le *feedback* se donne ... et se reçoit

Comme nous avons pu le voir dans les précédents sous-chapitres, le *feedback* ne se donne pas n'importe quand, de n'importe quelle manière et il convient de respecter quelques règles afin que cela se fasse dans un climat de confiance et de respect mutuel. Nous allons maintenant nous pencher sur la question de savoir comment recevoir un *feedback* afin d'en tirer profit et d'en sortir grandi.

Premièrement, il convient d'être dans une posture d'écoute attentive, afin d'entendre ce que la personne a réellement à nous dire. C'est un moment durant lequel on ne

parle pas, sans quoi on ne peut être entièrement ouvert à recevoir ce *feedback* et à en tirer profit.

Deuxièmement, il est important de pouvoir poser des questions de clarification si l'on n'a pas compris tout ou une partie du message. En effet, il ne nous sera possible d'adapter notre comportement que si l'on a pu prendre connaissance de ce qui était reproché et des conseils d'ajustement qui sont donnés.

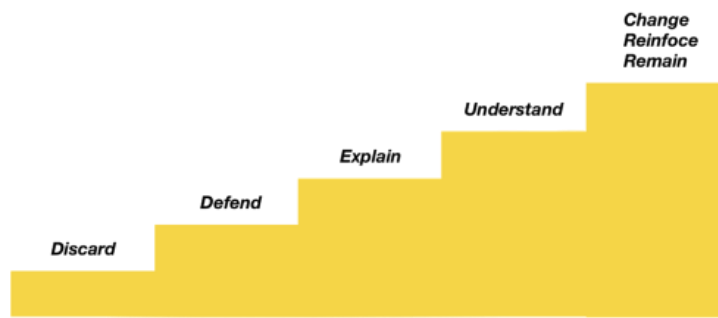
Exemple : « *Vous avez dit plus tôt que vous aviez le sentiment que je ne suis pas engagé. À quand remonte la dernière fois que cela s'est produit ?* ».

Ensuite, il faut considérer les commentaires comme quelque chose dont on peut tirer des leçons. Ils permettent d'améliorer notre pratique, notre travail, et ne sont nullement des critiques qui concernent notre personnalité. Il faut donc pouvoir les apprécier et les accepter.

Pour terminer, remercier la personne qui nous a donné du *feedback* s'avère être un geste de reconnaissance. En effet, donner du *feedback* peut s'avérer être aussi difficile que d'en recevoir, alors il convient de remercier la personne de nous avoir partagé son point de vue.

Selon notre personnalité, nous pouvons recevoir le *feedback* de différentes manières et plus ou moins l'accepter. Il existe cinq niveaux de réception de *feedback* selon Vollebregt (2020) :

1. **Déni** : ne pas se sentir concerné par ce qui a été dit ;
2. **Défense** : dire que ce n'est pas comme ça que cela s'est passé et donner sa version des faits ;
3. **Justification** : entendre ce qui est dit et expliquer la raison qui nous a poussé à agir ainsi ;
4. **Compréhension** : entendre et accepter les commentaires ;
5. **Changement, renforcement** : prendre en compte les commentaires et faire des choix pertinents/conscients.



Receiving Feedback

Illustration 4 : « Receiving *feedback* » (Vollebregt, 2020)

En conclusion, tant la personne qui donne le *feedback* que celui qui le reçoit doivent être dans une démarche constructive. Le *feedback* doit être donné dans une optique d'amélioration de la pratique professionnelle d'autrui. Il faut, par ailleurs, que la personne qui reçoit ce *feedback* puisse adopter une écoute active afin de pouvoir l'accueillir au mieux.

2.2 Le feedback dans le domaine professionnel

« Observer sans juger est la plus haute forme d'intelligence. »

Krishnamurti - Professeur spirituel

Après ce premier chapitre où nous avons pu découvrir différentes définitions du *feedback*, déceler les conditions dans lesquelles il se donne, comprendre qu'il s'agit d'un cadeau qui s'inscrit dans un processus positif, organisé, sans jugement, efficace et précis, nous avons souhaité aller plus loin en s'intéressant au *feedback* qui se donne dans le domaine professionnel.

2.2.1 Définition et description

Le *feedback* dans le domaine professionnel correspond à toute information que l'on reçoit en tant que travailleur, de la part d'une tierce personne et qui concerne le jugement ou l'évaluation que cette personne fait de la qualité de la performance de notre travail (Ilgen, Fisher & Taylor, 1979, cités par Brutus & Gosselin, 2007). Cette information peut être sollicitée ou spontanée, écrite ou verbale, positive ou négative, rare ou fréquente, ainsi que formelle ou informelle. De plus, elle peut être ascendante, descendante ou latérale puisqu'elle peut provenir de plusieurs sources potentielles ayant des degrés divers de crédibilité et de pouvoir.

Le *feedback* est de plus en plus utilisé par les entreprises qui souhaitent aider leurs équipes à s'améliorer au quotidien. Il a beaucoup de valeur, puisqu'il permet de déceler des problèmes, de faire remonter des informations cruciales ou encore d'effectuer des améliorations en interne. De plus, il fonctionne comme un levier d'amélioration sur une multitude de points : vie quotidienne, organisation générale, relations professionnelles, plan d'action expérience utilisateur, optimisation des process... Le *feedback* est un outil puissant, vecteur d'informations importantes mais qu'il faut mettre en place avec précaution.

2.2.2 Un processus complexe, dynamique et émotif

Devant la telle diversité de situations possibles décrites au point précédent, il est normal de constater que transmettre et recevoir du *feedback* dans le domaine professionnel est un processus complexe, dynamique et souvent émotif. (Brutus & Gosselin, 2007)

Il est intéressant de se pencher sur les trois éléments que détaillent ces auteurs : *complexe, dynamique et émotif*.

- *Complexe* : en effet, celui qui désire transmettre un *feedback* à un pair, concernant sa performance, doit tenir compte de plusieurs facteurs, et ce de façon continue dans le temps. Il doit par exemple être en mesure de distinguer les réalisations réussies et celles qui doivent faire l'objet d'un effort d'amélioration.
- *Dynamique* : l'information véhiculée au sujet du travail résulte d'une certaine perception forcément subjective en plus d'être constamment en développement et en rajustement.
- *Emotif* : car il est basé sur la communication d'une information personnelle et potentiellement défavorable, donc cruciale pour l'individu qui la reçoit. En effet, cette information est susceptible d'avoir un impact déterminant sur la qualité des relations interpersonnelles au travail et les suites pour la carrière de cette personne.

2.2.3 Le paradoxe du *feedback*

Donner et recevoir du *feedback* est vraisemblablement, pour toute personne qui travaille, important sinon essentiel pour guider, modifier et renforcer ses comportements. Malgré ce constat, des sondages d'opinions effectués auprès d'employés soulignent régulièrement l'absence d'une information exhaustive, utile et disponible au bon moment en ce qui concerne la performance au travail. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait que la plupart des individus entretiennent une relation ambiguë sinon paradoxale avec le *feedback* dans leur milieu de travail. Paradoxale car les individus se plaignent de ne pas recevoir assez de *feedback*, et en même temps ils craignent d'en recevoir. (Brutus & Gosselin, 2007)

2.2.4 Le feedback, côté employeur

Chez les employeurs, plus la performance d'un individu est déficiente, plus le *feedback* constitue un moyen incontournable d'améliorer son travail. Cependant, en même temps, plus le *feedback* à transmettre est critique ou négatif (c'est-à-dire visant à corriger un comportement), plus les employeurs hésitent à en donner. C'est pourquoi certains employés peuvent passer plusieurs années dans un milieu de travail sans être pleinement conscients que leur patron et/ou leurs collègues sont critiques à l'égard de leur performance ou de leur compétence (Brutus & Gosselin, 2007).

Malgré ces difficultés inhérentes à sa présence et à sa gestion, le *feedback* demeure une réalité incontournable de la vie en organisation et un aspect déterminant dans une saine gestion de la performance au travail. Il est donc essentiel de bien comprendre sa dynamique et de cerner les moyens d'optimiser sa contribution. D'ailleurs, la plupart des livres ayant traité de la mesure et des moyens d'accroître la performance au travail ont consacré au moins un chapitre entier au processus de gestion du *feedback* (Landy & Farr, 1983 ; Murphy & Cleveland, 1995, cités par Brutus & Gosselin, 2007).

2.2.5 Sur le plan théorique

Le *feedback* est souvent un des éléments clés des théories du comportement au travail. Chaque théorie de la motivation propose un ensemble de facteurs internes et/ou externes à l'individu qui expliquent ses choix, les efforts qu'il consacre à les réaliser ainsi que sa persistance dans le déploiement des efforts.

Au moins trois théories importantes de la motivation ont explicitement intégré le *feedback* comme une composante centrale du processus de motivation proposé. L'une de ces théories est celle proposée par Hackman & Holdham (1976, cités par Brutus & Gosselin 2007) qui ont étendu les travaux de Herzberg sur la satisfaction au travail en suggérant que des caractéristiques propres au travail de l'individu (ex. son contenu) exercent un effet de levier sur la satisfaction au travail et la motivation à

exceller. Le *feedback* est l'une de ces caractéristiques. Recevoir un *feedback* améliorerait donc la motivation de l'individu au travail.

D'autre part, l'approche béhavioriste de la modification du comportement (Luthans & Kreitner, 1975, cités par Brutus & Gosselin 2007) met également l'accent sur les récompenses et le *feedback* comme les principaux leviers pour expliquer la motivation au travail.

La théorie des objectifs (Locke & Latham, 1990, cités par Brutus & Gosselin 2007) est celle qui a le mieux cerné le rôle exercé par le *feedback* dans les comportements au travail. Dans un important effort de synthèse des nombreuses théories de la motivation, Locke & Latham (2004, cités par Brutus & Gosselin 2007) ont proposé que le *feedback* (tout comme la compétence et la complexité de la tâche) soit positionné au centre du processus de motivation puisqu'il exerce un rôle important de modérateur venant accroître ou diminuer le lien entre les pressions qui s'exercent sur l'individu (objectifs, tâches) et sa performance au travail. Dans une revue des recherches sur les comportements au travail, Latham, Locke & Fassina, (2002, cités par Brutus & Gosselin 2007) ont démontré que cette approche avait répondu adéquatement au test du temps, du moins pendant toute la décennie 90.

Si pour les individus, le *feedback* dans le domaine professionnel peut être une source de tension, de joie, d'espoir et, parfois, de découragement, pour les entreprises, il s'agit d'un levier de changement et d'amélioration très puissant, mais trop souvent négligé. Bien utilisé, le *feedback* peut motiver, attirer l'attention sur des pistes d'amélioration ou encore permettre de cibler des dimensions de la performance qui méritent une attention. Cependant, effectué de mauvaise façon, le *feedback* peut avoir l'effet contraire et conduire à une détérioration de la performance au travail et à de la résistance face à toute tentative d'amélioration. Heureusement, les nombreux écrits dans ce domaine nous permettent de donner des pistes et des lignes de conduite utiles tant pour les individus que pour les entreprises.

2.3 Le feedback dans le domaine des apprentissages

*« Le feedback peut être l'information qui alimente le processus de formation, ou une pierre d'achoppement qui fait dérailler le processus. »
Brookhart - 2008*

2.3.1 Définition dans le cadre particulier des apprentissages

Au travers de ce chapitre nous avons souhaité nous intéresser au *feedback* que les étudiants peuvent se donner entre eux au cours de leurs apprentissages. En effet, ayant nous-même suivi une formation universitaire durant laquelle nous avons appris à donner et à recevoir du *feedback* de nos pairs étudiants, il nous semblait opportun de nous pencher sur les particularités de ce processus de *feedback*. Pour cela, nous avons entamé des lectures concernant ce cadre particulier, où personnes qui ne sont pas encore professionnelles et qui n'entretiennent pas de liens hiérarchiques, ont les capacités et les outils nécessaires pour fournir à leurs pairs, des conseils et des *feedback* qui leur permettront d'évoluer dans leurs apprentissages.

Tout d'abord, Bosc-Miné (2014) nous le confirme, en disant que les *feedback* sont d'une importance considérable dans les apprentissages. En effet, les informations que l'apprenant reçoit à la suite d'une action, lui indiquent si celle-ci est en adéquation avec ce qu'il désirait accomplir. Nous comprenons ici en effet qu'il est important lorsque l'on pose une action, que l'on ait la certitude ensuite que notre but ait été atteint. Et pour cela, le regard d'une tierce personne peut s'avérer très utile.

Boud & Molloy (2013, cités par Bosc-Miné, 2014), définissent quant à eux le *feedback* comme étant un processus par lequel l'apprenant obtient des informations sur son travail afin de cerner les similitudes et les différences entre les normes correspondant à cette tâche et les qualités de son propre travail, en vue d'améliorer la qualité de ses travaux futurs. Ils insistent sur le fait que le *feedback* n'est pas uniquement une information que l'apprenant reçoit de manière passive, mais il

s'inscrit plutôt dans un processus d'apprentissage dans lequel l'apprenant est acteur de sa propre évolution.

Winne & Butler (1994, cités par Bosc-Miné, 2014), quant à eux, proposent une définition qui met en lumière les fonctions précises des *feedback* dans l'apprentissage : ce sont des informations qui permettent à l'apprenant de confirmer, compléter, remplacer, régler, ou restructurer l'information en mémoire, qu'elle soit une connaissance dans un domaine, des connaissances métacognitives, des croyances sur soi-même et sur les tâches, ou des tactiques et des stratégies cognitives.

Selon le Journal du net (2019)⁶, aux États-Unis, on parle même de *culture du feedback*. Ce concept est né dans les années 1960 et concerne le monde des entreprises, mais aussi celui des universités et des collectivités. L'idée en donnant du *feedback* est de permettre à chaque individu de s'exprimer sur ce qu'il vient de vivre : un projet en équipe, un cours, une visioconférence. La rédaction de ce journal en ligne poursuit en disant que pour fonctionner, le *feedback* doit être exprimé clairement. Il faut ainsi nommer des faits, des actions, et formuler des pistes correctives et/ou des axes d'amélioration. Enfin, il conclut en disant que lorsque les *feedback* sont constructifs et réguliers, ils mènent à des changements perçus comme favorables. Ces derniers participent à faire monter le niveau d'engagement des individus de la structure.

Witter-Merithew (2001), quant à elle, parle d'*apprentissage collaboratif*, qui exige que les apprenants interagissent les uns avec les autres, dans le but de partager leurs observations et leurs expériences. Cet apprentissage est conçu pour encourager la conscience de soi, la recherche et le sentiment d'être des « connaisseurs » capables de découvrir des réponses et des solutions par la pensée et l'analyse critique (Slavin, 1988, cité par Witter-Merithew, 2001)). Enfin, l'apprentissage collaboratif est conçu pour favoriser le respect et l'appréciation mutuels entre et parmi les apprenants, et entre les apprenants et les enseignants. (Bruffee, 1987, cité par Witter-Merithew,

⁶ <https://www.journaldunet.fr/management/guide-du-management/1445744-feedback-definition-traduction-exemple/> - consulté le 24 mars 2021.

2001). A cette fin, le processus d'évaluation par les pairs et le *feedback* font partie intégrante de l'expérience d'apprentissage collaboratif.

2.3.2 Caractéristiques et fonctions des *feedback*

Bosc-Miné (2014), présente distinctement deux types de *feedback*, en fonction du type d'information véhiculée : les *feedback* de vérification et/ou ceux d'élaboration.

Les *feedback* de vérification peuvent être informels ou intentionnels.

- **Les *feedback* informels** viennent de réactions comportementales de la part de l'entourage, par exemple des expressions faciales et d'autres formes de communication non verbale. Ils sont souvent immédiats et quasi simultanés à l'action. Ils sont involontaires, mais fournissent une information, un jugement.
- **Les *feedback* intentionnels**, quant à eux, sont conçus pour informer l'individu quant à la pertinence de son action. Ce sont la qualité, l'exactitude de l'action qui sont alors énoncés. Parmi ces *feedback* intentionnels, on retrouve les *feedback* :

- **externes** : ils proviennent de l'entourage de l'individu.

Ces *feedback* peuvent s'avérer inefficaces pour plusieurs raisons : le récepteur peut les ignorer, les rejeter, les trouver non pertinents ou ne pas les comprendre (Nicol, 2013, cité par Bosc-Miné, 2014). Ils peuvent également ne présenter aucun avantage pour l'apprentissage. Pour mieux les utiliser, il est préférable que l'individu ait des attentes par rapport à ces *feedback*.

- **internes** : ils proviennent de l'individu lui-même (*auto-feedback*).

Ces *feedback* ont pour but de développer la capacité de l'apprenant à faire des jugements évaluatifs sur son propre travail sans aide extérieure. En classe, développer la production d'*auto-feedback* est une démarche importante : en effet, certaines recherches montrent que plus les enseignants fournissent des *feedback* (externes donc), plus les élèves sont dépendants de leurs professeurs, en produisant un travail en fonction de ce qu'ils pensent être les attentes de l'enseignant sans réfléchir par eux-mêmes (Nicol, 2013, cité par Bosc-Miné, 2014).

Cependant, il faut rester prudent car l'auto-évaluation seule ne peut permettre d'améliorer la performance, surtout chez les apprenants car les individus se trouvent des excuses dans la façon de juger leur propre travail, surtout si leur compréhension de la tâche et des objectifs est peu claire, ils sont influencés par l'estime d'eux-mêmes en se surévaluant ou au contraire en se critiquant d'une manière importante (Molloy, Borrell-Carrió & Epstein, 2013, cités par Bosc-Miné, 2014).

Les *feedback* externes trouvent alors leur utilité car ils peuvent rendre les auto-*feedback* plus objectifs, ils permettent de conforter, compléter, contredire les *feedback* internes pour une meilleure autorégulation future (Georges & Pansu, 2011, cités par Bosc-Miné, 2014).

Les *feedback* d'élaboration (identifiés sous le terme de *elaborated feedback* par Shute, 2008 ; Vasilyeva, Puuronen, Pechenizkiy, & Räsänen, 2007 ; Wang & Wu, 2008, cités par Bosc-Miné, 2014) sont plus complexes que les précédents. Ils sont fournis avec une intention de formation donc proviennent d'une source extérieure et sont intentionnels. Ils varient en fonction de leur spécificité : les moins spécifiques sont des informations générales, les plus spécifiques prenant en compte les caractéristiques de la réponse (Mason & Bruning, 2001, cités par Bosc-Miné, 2014), voire de l'individu. Ils sont conçus pour encourager l'individu à poursuivre la tâche.

Les *feedback* élaborés et de vérification, comprennent les deux caractéristiques précitées. Ils fournissent à la fois la réponse juste, des informations expliquant pourquoi la réponse donnée est incorrecte et pourquoi la réponse attendue est correcte.

De nombreuses études ont comparé différents types de *feedback* intentionnels. Elles ont montré que les *feedback* élaborés sont plus efficaces pour améliorer l'apprentissage que les *feedback* de vérification (Klahr & Chen, 2003 ; Siegler & Svetina, 2006, cités par Bosc-Miné, 2014).

D'autres études ont démontré que les étudiants préfèrent nettement recevoir des *feedback* qui fournissent clairement la correction. Wang & Wu (2008, cités par Bosc-Miné, 2014), dans un apprentissage à distance, observent que le fait de recevoir des *feedback* élaborés améliore le sentiment d'auto-efficacité des étudiants tandis que le fait de recevoir la solution améliore leur performance.

2.4 Le feedback dans le domaine de l'interprétation

« *La critique, art aisé, se doit d'être constructive.* »

Boris Vian - écrivain - poète

2.4.1 Le feedback dans le domaine de l'interprétation en langues vocales

Dans tout domaine de formation d'interprètes basé sur le développement des compétences par le biais de diverses formes d'exercices d'interprétation, le *feedback* efficace joue un rôle central (Kwark & Hong 2012 ; Lim 2014 ; Setton & Dawrant 2016, cités par Lee, 2018).

Selon Su (2019), il existe peu de recherches sur le rôle de l'évaluation par les pairs dans la pédagogie de l'interprétation. Schjoldager (1996, cité par Lee, 2018) est l'un des rares à avoir conçu un formulaire de *feedback* qui permet aux étudiants d'évaluer leurs propres performances et celles de leurs pairs en interprétation simultanée.

Son formulaire de *feedback* inclut à la fois les forces et les faiblesses de la performance des étudiants, et il offre une explication de chaque critère de manière à clarifier l'évaluation par les pairs. Schjoldager (1996, cité par Su, 2019) souligne que l'utilisation d'un formulaire de *feedback* est nécessaire parce qu'il permet des commentaires plus élaborés comprenant à la fois des critiques et des éloges.

Hartley & al. (2003, cités par Su, 2019), quant à eux, ont développé une grille de *feedback* pour l'interprétation. Ils ont mené une étude dans laquelle ils ont invité sept étudiants à écouter deux enregistrements de stagiaires et à noter leur évaluation sur base de la grille. Cette grille guide l'évaluation dans différentes dimensions :

- la dimension intertextuelle (par exemple, l'exactitude) ;
- la dimension intratextuelle (par exemple, la prestation) ;
- les compétences comportementales (par exemple, les bonnes attitudes à adopter en cabine) ;
- les connaissances complémentaires (par exemple, les compétences en résolution de problèmes).

Les évaluateurs répondent tous favorablement à l'utilisation de la grille, affirmant qu'ils sont mieux à même d'isoler les problèmes spécifiques. Cependant, les pairs évaluateurs (donc, des étudiants) font état d'une certaine confusion concernant certains critères, et leurs commentaires ne sont pas répartis de manière égale entre les différents éléments, avec très peu de réponses explicitement positives et pratiquement aucune suggestion d'alternatives ou de solutions.

En plus d'être sensibles aux erreurs de fidélité, les étudiants évaluateurs semblent être hypercritiques et sévères dans cette composante particulière de la qualité. Gile (1995, cité par Su, 2019) démontre que les étudiants évaluateurs indiquent certaines erreurs de fidélité qu'ils pensent que l'interprète a faites alors qu'il/elle ne les a pas faites. Gile (1995 cité par Su, 2019) explique la sévérité des étudiants par leur expérience antérieure où ils/elles ont reçu des critiques constantes pendant la formation et peut-être à cause d'une mauvaise gestion de l'attention pendant l'évaluation.

Le *feedback* dans le cadre d'une formation d'interprète peut prendre plusieurs formes, mais il est fondamentalement généré par l'enseignant, par les pairs ou par l'étudiant lui-même. Il est généralement basé sur des critères d'évaluation de la qualité tels que

- l'exactitude (c'est-à-dire la correspondance source-cible) ;
- l'adéquation des choix de la langue cible ;
- la prestation (Schjoldager 1996 ; Lee 2008 ; Riccardi 2002, cités par Su, 2019).

Sensibiliser à la fois à ces normes de qualité et des déviations par rapport aux normes attendues est une partie essentielle de la formation des interprètes professionnels. Il est également important de fournir des informations et des conseils sur les stratégies et les solutions spécifiques et sur la manière de faire face aux défis pendant la formation (Ficchi 1999 : 206 ; Setton & Dawrant 2016, cités par Lee, 2018).

Les pairs travaillent souvent de près avec la personne ciblée par le *feedback* et ils connaissent très bien les tâches effectuées par celle-ci (Bernardin, Dahmus & Redmon, 1993, cités par Brutus & Gosselin, 2007). Ils ont aussi l'opportunité d'observer les comportements au naturel, ce qui n'est pas nécessairement le cas des superviseurs. De même, lorsqu'un employé est observé par un superviseur, son comportement est nécessairement modifié. Les pairs sont donc les mieux placés pour évaluer des comportements tels que la coopération et le travail en équipe.

L'avantage le plus marqué du *feedback* des pairs est l'égalité sur le plan hiérarchique. En revanche, certains biais sont associés à ce *feedback* des pairs, à savoir l'amitié ou la compétition qui peut exister entre pairs. (Brutus & Gosselin, 2007).

L'interprétation est un service de communication. La qualité de l'interprétation est donc une exigence que les services d'interprétation doivent prendre en compte comme une priorité et c'est souvent via la satisfaction des utilisateurs qu'elle est évaluée.

De ce fait, de nombreuses études, telles que celles de Kurz (1989), Moser (1996), Cheung (2013), citées par Su (2019), ont interrogé les utilisateurs afin de définir les différentes composantes de la qualité de l'interprétation et leur importance. Cependant, une attention relativement moindre a été accordée à l'évaluation par les pairs de la qualité de l'interprétation.

Afin d'illustrer les précédents propos théoriques, nous avons interrogé un interprète en langues vocales Belge, qui travaille en cabine, au niveau international. L'objectif de cet entretien était de connaître la réalité du terrain, en termes de *feedback*. Selon lui, il y a deux cas de figure à distinguer :

- 1) Les interprètes qui travaillent sous le statut de fonctionnaires et accrédités au sein d'institutions européennes. Ces interprètes dépendent d'une hiérarchie, et sont soumis à des évaluations organisées spontanément, en interne. Les interprètes reçoivent un *feedback*, mais celui-ci est imposé par la hiérarchie. L'objectif est de contrôler les compétences des interprètes, il ne s'agit donc pas d'une recherche d'amélioration entre pairs. Concrètement, à son arrivée en cabine, un interprète peut apprendre qu'il va être évalué au cours de la réunion qu'il va interpréter. C'est son collègue de cabine qui va procéder à cette évaluation, en remettant une note qui exercera une influence sur la position en général pour chacune des langues pratiquées par l'interprète évalué. En fonction du résultat final, l'interprète gardera ses chances d'être recruté pour d'autres missions, ou pas. Il s'agit donc d'une évaluation continue, menée par un fonctionnaire sur un accrédité ou sur un autre fonctionnaire plus jeune. On ne peut donc parler de *feedback* entre pairs.

- 2) Les interprètes qui travaillent en freelance. Dans ce cas de figure, les interprètes qui travaillent ensemble en cabine entretiennent plus une relation de concurrents que de pairs. Ils ne prennent pas le temps d'échanger sur leur prestation, et se sentiraient critiqués si un collègue se permettait d'émettre un commentaire. Cependant, il peut arriver qu'un interprète demande l'avis de son collègue s'il a ressenti une difficulté durant l'interprétation, et dans ce cas, celui-ci pourra donner son avis, mais en dehors de cela, il n'y a pas de *feedback* entre pairs non plus.

De même, lorsqu'un nouvel interprète diplômé commence à travailler en cabine avec un interprète plus chevronné, il peut arriver que des conseils soient donnés avant la prestation, et éventuellement à l'issue de celle-ci, mais uniquement si le jeune interprète en fait la demande à son collègue plus expérimenté.

Nous l'avons vu dans le Chapitre I consacré aux définitions du *feedback*, tant la personne qui donne le *feedback* que celui qui le reçoit doivent être dans une démarche constructive. Le *feedback* doit être donné dans une optique d'amélioration de la pratique professionnelle d'autrui. Il faut, par ailleurs, que la personne qui reçoit ce *feedback* puisse adopter une écoute active afin de pouvoir l'accueillir au mieux. Vollebregt (2020) Nous constatons chez nos collègues interprètes en langues vocales, en Belgique francophone, que le *feedback* n'est pas encore entré dans les mœurs, quand il n'est pas institutionnalisé et imposé par la hiérarchie. Mais ce ne sont que des constats, cette recherche permettra de confirmer cette pensée.

Selon l'interprète interrogé, il pourrait être intéressant d'explorer davantage la question de concurrence et de jalousie qui règne au sein des interprètes en langues vocales. Nous partageons cet avis, et le retenons pour le noter dans les pistes d'ouverture vers d'autres recherches⁷.

2.4.2 Le *feedback* dans le domaine de l'interprétation vers une langue des signes

A la lecture des différents articles, nous avons pu apprendre que le processus de *feedback* dans le domaine professionnel est très structuré, hiérarchisé et protocolaire et qu'il est donné généralement par l'employeur ou une tierce personne, lors de moment d'évaluation (Brutus & Gosselin, 2007). Dans le domaine des apprentissages, en revanche, il n'est pas rare que ce soient les étudiants entre eux qui se donnent du *feedback*, dans un système non hiérarchisé et dans l'objectif d'aider les autres étudiants à s'améliorer (Bosc-Miné 2014). Dans le domaine de l'interprétation en langues vocales, le *feedback* peut également se faire entre pairs, au moment de la formation, à l'aide de grilles d'évaluation élaborées par les enseignants, mais sur le terrain, la concurrence entre les interprètes fait qu'ils ne communiquent pas sur les actions de leurs pairs, par crainte d'atteindre la susceptibilité ou créer des jalousies.

⁷ Voir point 5.2. Ouverture vers d'autres recherches.

Le domaine de l'interprétation en langue des signes en Belgique francophone, se situe dans un domaine à dimension davantage sociale, où la hiérarchisation est moins instaurée que dans de grandes entreprises ou chez les interprètes en langues vocales. C'est pourquoi il nous semble que le *feedback* entre pairs peut s'avérer utile et enrichissant, dans la mesure où l'interprétation en langue des signes est un métier en pleine expansion, depuis l'arrivée du master à l'UCLouvain en 2017. Nous sommes face à de jeunes interprètes qui doivent poursuivre leurs apprentissages, sur le terrain.

Pour Witter-Merithew (2001), l'apprentissage collaboratif peut se produire lorsque les interprètes s'engagent à participer à des discussions professionnelles sur leur travail, à examiner l'efficacité du produit de leur travail et à partager leurs observations sur le travail de l'autre. Cela peut se produire dans le cadre de missions d'interprétation impliquant des équipes d'interprètes, dans le contexte de groupes d'études ou dans une relation de tutorat. Là encore, l'objectif de l'activité est d'améliorer l'efficacité et la productivité globales du travail d'interprétation.

Dans ce cadre, les observations les plus utiles sont celles qui sont basées sur la connaissance de la langue des signes, du processus d'interprétation, de la complexité du processus, et sur le désir de discuter des questions de langue et de processus afin d'améliorer l'efficacité et la productivité des interprètes en activité.

Witter-Merithew (2001) cite une série de concepts et d'attitudes à éviter lorsque l'on donne du *feedback* :

Évaluatif : « Cette phrase a été mal signée. »

Vérificatif : « Je pense que tu devrais rendre ton épellation plus claire »

Personnalisé : « Tu as omis d'interpréter certaines informations. »

- Hiérarchisé : « Comme j'ai plus d'expérience dans la communauté des sourds, il serait préférable que je prenne la tête de cette mission »
- Convaincu : « Ce signe n'est jamais utilisé par les personnes sourdes." "Les personnes sourdes n'accepteront jamais qu'un étudiant les observe pendant une prestation»
- Neutre : « Cela n'a pas d'importance. Fais comme tu veux. »
- Stratégique : « Il faudrait que tu viennes m'observer lors d'un prochain événement public interprété »

Witter-Merithew (2001) cite ensuite des exemples de messages qui au contraire, favorisent une écoute efficace :

Descriptifs Tu as signé "utilisation + mauvaise + alcool", qui pourrait signifier "le mauvais alcool a été utilisé" ou "l'alcool est mal utilisé", alors que l'orateur a parlé d' "abus d'alcool". En revanche, quand l'orateur a dit : "L'avenir s'annonce radieux", tu as signé : "futur + devenir + lumière" et ça c'était judicieux.

Axés « solution » « Pour améliorer tes compétences dans ce domaine tu pourrais regarder une vidéo et repérer uniquement les formes de pronoms. Regarde-la autant de fois que nécessaire, jusqu'à ce que tu te sentes à l'aise d'identifier tous les pronoms dans le texte. Ensuite, interprète le texte, uniquement l'interprétation du marqueur de pronom. Finalement, lorsque tu es à l'aise pour identifier le marqueur du pronom et la personne qu'il représente, tu peux interpréter le reste de l'information. »

Basés sur l'égalité Comment t'es-tu senti face à ce signe ? Moi, je l'ai compris comme ceci.

Soutenants, ouverts "L'interprétation a été vraiment difficile. Je me sens frustrée, aussi".

2.4.2.1 Aux États-Unis

Nous avons lu divers articles rédigés par Emmart (2015, 2016), interprète en langue des signes américaine (ASL) à Boston. Elle travaille principalement dans les domaines de la santé et du droit. Elle souhaite contribuer à faire évoluer la vision de notre profession en matière de *feedback*, vers une conversation permanente qui renforce notre responsabilité envers la communauté des sourds, les uns envers les autres et envers nous-mêmes.

Selon elle, en tant qu'interprètes en langue des signes et citoyens engagés du monde, nous avons d'innombrables occasions quotidiennes de donner et de recevoir des *feedback*. Mais la profession d'interprète, tout comme de nombreux autres secteurs, n'a pas encore d'approche normalisée du phénomène. Il peut arriver, à l'issue d'une prestation, qu'un collègue demande à donner ou recevoir un *feedback*, mais sans structurer la demande, et sans en mesurer vraiment l'impact émotionnel. L'intention est souvent bonne, mais sans réelles compétences concernant le *feedback*, l'aspect relationnel peut laisser à désirer (Emmart, 2016).

2.4.2.2 En Flandre

Nous avons voulu savoir si nos voisins proches utilisent davantage que nous le processus de *feedback*. Pour cela, nous avons interrogé par courriel, Karolien Gebruers et Eline Devoldere. Karolien travaille comme interprète Néerlandais-VGT depuis 2012. Elle forme des interprètes dans le cadre du programme de formation post-universitaire en interprétation à la KU Leuven à Anvers et est présidente de Tenuto, une organisation flamande à but non lucratif offrant une formation continue aux interprètes. Eline Devoldere, quant à elle, est interprète et présidente de la BVGT (association néerlandophone des interprètes en langue des signes, l'homologue néerlandophone d'ABILS).

Selon Karolien et Eline, aucune recherche n'a encore été faite en Flandre et il est probable que tous les interprètes en Flandre ne soient encore ouverts aux *feedback*. Seule une minorité d'entre eux le pratiqueraient. En vue d'améliorer les pratiques et de s'ouvrir au processus de *feedback*, un projet d'atelier sur cette thématique a été

initié par Tenuto, mais a dû être reporté, en raison de la situation sanitaire liée à la crise du Covid19. En effet, l'organiser à distance n'aurait pas eu le même impact que s'il avait pu se faire en présentiel. Elles espèrent que cela pourra s'organiser si pas en 2021, alors en 2022.

Toujours selon ces deux interprètes, il y aurait des prémices de la culture du *feedback* chez les interprètes Néerlandais-VGT, mais ce n'est pas encore instauré dans les mœurs. Les interprètes qui le pratiquent l'ont appris lors de leur formation à la KU Leuven, mais la méconnaissance de ce processus, ainsi que de nombreux préjugés, pourraient expliquer ce phénomène.

Nous étions curieux de questionner les interprètes sur leur pratique en Flandre, mais étions bien conscients des limites de ce travail de recherche. C'est pourquoi nous avons pris la décision de ne pas davantage investiguer la thématique, mais en gardant en tête la possibilité de le faire ou de proposer à d'autres étudiants de le faire. Ce point sera donc repris dans la partie de ce travail qui est consacrée à l'ouverture vers d'autres recherches⁸.

2.4.2.1 En Inde

A quelques jours de finaliser ce travail de recherche, nous avons eu l'opportunité de visionner en ligne une conférence organisée par l'association mondiale des interprètes en langue des signes (WASLI⁹). La conférence portait le titre « The Terrifying « F » Word ». Il s'agit bien du *feedback*, qui serait vu de manière négative.

Cette conférence était présentée par Shivoy Sharma et Sapan Jain, respectivement interprète en langue des signes indienne, et professeur de langue des signes indienne. Leur objectif était de montrer l'impact qu'a eu la crise sanitaire de la Covid-19 sur le travail des interprètes en langue des signes en Inde, contraints de travailler à distance et développer de nouvelles compétences, et la peur du *feedback* que cela a engendré. Ils présentent une plateforme d'accompagnement des interprètes, la

⁸ Voir point 5.2. Ouverture vers d'autres recherches.

⁹ World Association of Sign Language Interpreters. Voir Bibliographie – Documents vidéo.

méthode des 3F : « Familiarize, Facilitate & Fun ». Il s'agit de familiariser les interprètes au processus de *feedback*, faciliter son utilisation et cela de manière ludique.

La voie à suivre selon eux consisterait à renforcer le système de tutorat des jeunes interprètes, de procéder à un partage des pratiques en collaborant avec d'autres pays, d'impliquer davantage les interprètes sourds et travailler ensemble pour devenir des alliés (entre interprètes et avec la communauté sourde).

Nous tenterons de découvrir au travers de notre enquête de terrain, si ces conseils peuvent s'appliquer.

2.5 Conclusion sur le feedback

Nous avons vu que la manière dont les messages sont transmis aura un impact sur la façon dont le message sera reçu. Les messages qui sont évaluatifs, jugeants, personnalisés, non engageants ou stratégiquement motivés rendent le message difficile à recevoir.

Il est donc important, lors de la structuration du *feedback*, de s'efforcer d'être descriptif et spécifique. Même si cela demande plus de temps et d'efforts, ce sera plus utile et plus valorisant pour le destinataire. Si le temps disponible pour le retour d'information est limité, le nombre d'éléments abordés peut être réduit afin de s'assurer que ce qui est abordé est énoncé de manière à promouvoir la collégialité et l'apprentissage.

Witter-Merithew (2001) nous propose en guise de conclusion, des conseils qui fournissent un cadre pour aborder le processus de *feedback* :

- Le *feedback* n'est pas une demande de changement ;
- Le processus est volontaire ; le feedback peut être accepté ou rejeté. Ainsi, la personne fournissant le *feedback* peut fournir les données observées sans essayer de convaincre ou de persuader le récepteur ;
- Il convient de décrire le comportement en termes de plus ou moins, d'efficace ou d'inefficace, plutôt que de bon ou de mauvais ;
- Partager des idées plutôt que de prodiguer des conseils. Faire preuve d'ingéniosité et savoir ce qui est disponible pour le développement des compétences ;
- Engager la conversation pour explorer les alternatives et les ressources plutôt que de toujours donner des réponses, des solutions ou des remèdes ;
- Se concentrer sur le comportement sur lequel le destinataire peut agir plutôt que sur les lacunes sur lesquelles il n'a aucun contrôle. (À titre d'exemple, se concentrer sur le rythme et la production des éléments épelés avec les doigts plutôt que sur la longueur ou la brièveté des doigts de la personne) ;

- Vérifier régulièrement que la communication est claire. Demander des observations ou ce que le destinataire du *feedback* a observé est une façon de commencer ;
- Accorder toute son attention au destinataire. Le retour d'information s'adresse à lui et l'analyse qui lui est proposée vise à soutenir sa croissance et son développement.

Dans le chapitre III de cette étude, nous chercherons à savoir si les interprètes en langue des signes de Belgique francophone connaissent le principe du *feedback* par les pairs, s'ils recourent à cette pratique et de quelle manière. Cette question trouve son intérêt dans le fait que dans le cadre du master en interprétation français-langue des signes, qui est dispensé à l'UCLouvain, les étudiants apprennent à faire usage du *feedback* par les pairs, lors des exercices d'interprétation, mais qu'il y a de nombreux interprètes sur le terrain qui n'ont pas suivi cette formation universitaire et qui n'ont peut-être pas pour habitude de l'utiliser. C'est en tout cas ce que nous chercherons à découvrir.

3 Chapitre II : Méthodologie

3.1 Introduction

« Pour critiquer les gens, il faut les connaître et pour les connaître il faut les aimer. »

Coluche – humoriste et comédien

Après avoir développé plusieurs définitions du concept de *feedback*, et avoir découvert ce processus dans différents domaines où il est utilisé (domaine professionnel, domaine des apprentissages et domaine de l'interprétation), nous nous concentrons maintenant davantage sur son utilisation par les interprètes Français-LSFB.

Ce chapitre est consacré aux aspects méthodologiques de la recherche proposée. Dans un premier temps, nous présentons la réflexion menée autour de la question de recherche, à la suite de laquelle nous formulons des hypothèses. Puis, nous nous intéressons au public que nous avons sélectionné pour mener l'enquête. Ensuite, nous présentons la méthode de recherche choisie ainsi que l'outil d'enquête que nous avons élaboré et diffusé. Pour terminer, nous présentons le traitement des données et la méthode d'analyse des résultats.

Pour développer ce chapitre, nous nous sommes inspirés de l'ouvrage « *Research Methods in Interpreting, a Practical Ressource* », co-écrit par Sandra Hale et Jemina Napier (2013), et plus particulièrement des chapitres 1 et 3. Le premier chapitre donne un aperçu de ce qu'est la recherche et de ce qui peut être recherché. On y justifie l'importance de mener des recherches en interprétation. Le chapitre 3, quant à lui, développe un des outils de recherche : le questionnaire.

Au travers de leur ouvrage, les deux auteures, qui sont interprètes expérimentées, éducatrices et chercheuses, aspirent à démystifier le processus de recherche en fournissant un guide complet, en décrivant étape par étape la marche à suivre pour mener des recherches sur l'interprétation (Seeber, 2015).

Depuis le début de la recherche en interprétation, entre les années 1960 et le début des années 1970, la recherche en interprétation s'est largement développée. Malgré une histoire mouvementée mais fructueuse, il semblerait que la recherche en interprétation ait reçu moins d'attention qu'elle ne le mérite.

3.2 Elaboration de la question de recherche

Notre travail se penche sur l'utilisation du *feedback* entre pairs interprètes Français-LSFB à l'issue de prestation en binôme. L'emploi du *feedback*, ici, sous-tend plusieurs aspects. En effet, nous pouvons nous questionner sur l'aspect connaissance du processus par les interprètes, sur ce que les interprètes en comprennent et sur l'usage qu'ils en font en pratique. De plus, nous pouvons tenter de comprendre s'il y a des facteurs qui influencent les choix des interprètes à donner ou non du *feedback* et à vouloir ou non en recevoir. Dès lors, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- Le concept de *feedback*, tel que décrit dans le chapitre I de ce travail, est-il connu des interprètes¹⁰ ?
- Les interprètes prennent-ils le temps de se donner du *feedback* ?
- Les interprètes acceptent-ils d'en recevoir ?
- Sur quels critères d'observation les interprètes se basent-ils pour donner du *feedback* ?

¹⁰ Nous pouvons définir le *feedback* comme étant un retour dont les interprètes peuvent se nourrir, à l'issue d'une prestation en binôme (réunions, conférences, ou autres prestations hors liaisons) et qui a pour cible les actions (stratégies, décisions, ...) posées par l'interprète (et non pas l'interprète en tant que personne). Cet échange d'informations peut être formel ou informel, décidé d'avance ou improvisé.

- Les critères d'âge, de diplôme et d'années d'expérience influencent-ils le comportement (en termes de réaction et d'utilisation) des interprètes vis-à-vis du *feedback* ?

La question de recherche détermine quelles variables seront mesurées (Perneger, 2004). Nous souhaitons découvrir les pratiques sur le terrain, en Belgique francophone, en tenant compte des questions posées ci-dessus. Notre question de recherche peut donc être formulée ainsi :

- Sachant que le *feedback* est un cadeau (Vollebregt, 2020) qui se doit d'être efficace, descriptif et sans jugement, et qui devrait dès lors permettre aux interprètes d'améliorer leurs compétences, d'avoir un retour extérieur sur leur propre prestation, les interprètes Français-LSFB connaissent-ils ce processus, prennent-ils le temps de l'utiliser, acceptent-ils d'en recevoir et sur quels critères se basent-ils pour le mettre en pratique ?

Certes les questions sont nombreuses, mais notre désir est d'ouvrir la réflexion et de ne pas trop restreindre le champ des réponses possibles, bien que nous sommes conscients que le cadre du mémoire a ses limites et qu'il n'est pas possible d'investiguer davantage le sujet. Cependant, plusieurs critères entrent en compte dans le processus du *feedback*, et il nous semble important d'en étudier un maximum afin de bien comprendre la situation sur le terrain en Belgique francophone.

3.3 Public cible

3.3.1 Sélection du public cible

Aux prémices de l'élaboration de ce travail de recherche, nous nous sommes questionnés sur le public que nous allions interroger. Plusieurs choix se sont offerts à nous. En effet, nous pouvions interroger les responsables de services d'interprétation, les clients sourds qui font appel aux interprètes ou encore les interprètes eux-mêmes. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre de ce mémoire, le *feedback* peut venir de différents canaux, il peut être hiérarchisé, ou donné par un pair (Brutus & Gosselin, 2007 ; Witter-Merithew, 2001).

Au fil de la lecture d'articles et d'ouvrages, notre réflexion nous a mené à nous centrer sur le *feedback* donné par les pairs interprètes qui travaillent en binôme. Dès lors, interroger les responsables de service d'interprétation ou les clients sourds n'aurait pas permis de dégager les réponses attendues. Notre choix s'est donc porté sur les interprètes.

Ce public est composé d'une majorité de femmes, mais les profils (années d'expérience, type d'interprétation effectuées et niveau de qualification) sont suffisamment variés pour nous permettre de les comparer et de les catégoriser. Nous souhaitons connaître les pratiques en matière de *feedback* entre pairs. La lecture de la littérature à propos du *feedback* entre pairs nous a dès lors conforté dans notre choix du public cible. En effet, nous le soulignons dans le chapitre I, l'avantage le plus marqué du *feedback* des pairs est l'égalité sur le plan hiérarchique (Brutus & Gosselin, 2007), et les pairs travaillent de près avec la personne ciblée par le *feedback*. Ils connaissent donc très bien les tâches effectuées par celle-ci (Bernardin, Dahmus & Redmon, 1993, cités par Brutus & Gosselin, 2007), et ils ont également l'opportunité d'observer les comportements en situation réelle, ce qui n'est pas nécessairement le cas des superviseurs. C'est pourquoi nous avons choisi d'interroger les interprètes.

3.3.2 Critères de sélection au sein du public cible

Dans le panel des interprètes Français-LSFB, les profils sont variés. Par le diplôme qu'ils ont obtenu, le nombre d'années d'expérience qu'ils ont atteint et par leur âge, chaque interprète a un profil différent de celui des autres. Étant donné que nous souhaitons savoir ce qu'il se passe sur le terrain en matière de *feedback*, avec comme objectif de croiser les réponses et ainsi découvrir si les critères (âge, diplôme, expérience) influencent ou non le processus de *feedback*, nous avons décidé de ne pas imposer des critères de sélection du profil des interprètes, et de ne demander que ceci : être âgés de plus de 20 ans et détenir un titre d'interprète, quel qu'il soit (mais de le spécifier tout de même, afin de nous permettre d'analyser les résultats et éviter ainsi un biais dans notre étude qui se veut un état des lieux des pratiques d'interprètes professionnels reconnus par la profession). En Belgique francophone, trente personnes correspondent à ce profil.

3.4 Formulation d'hypothèses

En parallèle de la formation d'interprète de conférence que nous suivons à l'UCLouvain, nous travaillons comme interprète en français-langue des signes pour un service d'interprétation depuis huit ans. Ayant fonctionné plusieurs années sur le terrain sans pratique régulière et systématisée de ce *feedback*, tel que décrit dans cette recherche, nous nous sommes questionnés sur son utilisation lorsque des pairs interprètes français-LSFB travaillent en binôme. Nous avons voulu savoir comment les interprètes fonctionnaient entre eux, savoir s'ils se donnent du *feedback* lorsqu'ils travaillent en binôme, et s'ils en demandent à leurs collègues. Et si cette pratique n'est pas courante, est-ce par ignorance du concept de *feedback*, par refus, ou crainte de le pratiquer ?

Nous l'avons vu dans le chapitre , les étudiants du master en interprétation français-langue des signes de l'UCLouvain apprennent à faire usage du *feedback* entre pairs. Cependant, nous constatons qu'il y a des interprètes sur le terrain qui n'ont pas suivi cette formation universitaire et qui n'ont peut-être pas pour habitude de l'utiliser. Partant de ce constat, nous formulons l'hypothèse suivante :

Les interprètes ont une connaissance et une pratique du *feedback* différentes en fonction de leur âge, de leur(s) formation(s) de base, et du nombre d'années d'expérience du métier qu'ils ont exercé sur le terrain.

En effet, nous pouvons émettre l'hypothèse que la formation en interprétation Français-LSFB, qui est dispensée à l'Université Saint-Louis Bruxelles (USL-B, pour le bachelier) et à l'UCLouvain (pour le master) depuis 2014, apporterait une nouvelle dynamique dans le travail en binôme, en encourageant les interprètes à donner et recevoir du *feedback* de leurs pairs, dans la continuité de ce qui est initié en cours. Ce qui ne serait peut-être pas le cas pour les interprètes n'ayant pas suivi cette formation universitaire et qui n'en auraient alors pas ou peu de connaissances et seraient peut-être de ce fait plus réticents à l'utiliser. De plus, nous formulons l'hypothèse que les interprètes plus expérimentés se sentent peut-être plus à l'aise de donner du *feedback* aux plus jeunes, étant donné leur plus grande expérience sur le terrain. A contrario, il serait intéressant de savoir si les jeunes diplômés de ce master adoptent, vis-à-vis du *feedback*, une même attitude avec leurs collègues avec lesquels ils travaillent en binôme, quelles que soient leurs formations de base, le nombre d'années durant lesquelles ils ont exercé le métier et leur expérience du terrain, ou si ces critères influencent leur pratique.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous devons obtenir les informations nécessaires pour définir les profils des interprètes qui répondent : leurs années d'expérience, leur(s) formation(s) de base, le(s) type(s) d'interprétation qu'ils pratiquent. À partir de ces éléments, nous pourrions croiser les données obtenues pour les interprètes ayant suivi le master et les comparer avec celles obtenues pour les interprètes ne l'ayant pas suivi. Les résultats obtenus nous permettront de définir si ce critère de formation est significatif au sein de notre public cible.

3.5 Méthode de recherche

3.5.1 Différentes possibilités

Les enquêtes sont un moyen de recueillir des informations à partir de sources particulières pour déterminer certaines situations ou références (Hale & Napier, 2013). Elles peuvent prendre différentes formes : observations, entretiens, groupes de discussion et questionnaires. Toutes ces méthodes peuvent être utilisées pour étudier une situation. Cependant, les enquêtes sont plus communément associées à des questions : à la fois sous forme de questions orales dans un entretien et de questions écrites sur un questionnaire. C'est cette dernière forme que nous avons choisi d'exploiter.

3.5.2 Choix du questionnaire comme méthode de recherche

Le questionnaire est l'une des méthodes les plus courantes pour collecter relativement rapidement de grandes quantités de données. Dörnyei (2007, cité par Hale & Napier, 2013) explique que sa notoriété est due au fait que les questionnaires sont relativement faciles à élaborer, extrêmement polyvalents et capables de collecter rapidement une grande quantité d'informations sous une forme facilement exploitable.

Il existe deux types de questionnaires (Ratier, 1998) :

- **Les questionnaires d'administration directe** : dans ce cas, la personne interrogée note elle-même ses réponses sur le questionnaire. La personne qui mène l'enquête (l'enquêteur) peut être ou non présente ; si elle est présente, elle peut éventuellement préciser le contenu d'une réponse si l'enquêté le demande.
- **Les questionnaires d'administration indirecte** : dans ce cas, c'est l'enquêteur qui note les réponses que lui fournit le sujet. L'enquêteur est

donc forcément présent. L'administration indirecte permet d'obtenir les meilleurs résultats mais nécessite des moyens plus importants ;

Dès lors, lorsque le nombre de personnes à interroger est très important, il est préférable d'utiliser l'administration directe.

À la lecture des différents types de méthode de recherche, notre choix s'est porté vers le questionnaire d'administration directe. En effet, c'est l'outil qui semble répondre le mieux à notre situation puisque nous avons trente répondants potentiels à interroger et que le temps dédié à cette recherche est limité.

3.6 Elaboration et administration du questionnaire

L'administration des questionnaires peut se faire de trois façons (Ratier, 1998) :

- **Par correspondance** : les questionnaires sont envoyés par la poste aux individus de l'échantillon choisi. Le risque dans ce cas est de se trouver devant un pourcentage plus ou moins important de non-réponses, ce qui fausse la représentativité de l'échantillon.
- **Par entretien** : le questionnaire est rempli lors ou après une entrevue entre un enquêteur et la personne interrogée. Le respect de la composition de l'échantillon est dans ce cas plus facile mais il ne faut pas oublier l'éventualité d'un refus ou d'une absence des enquêtés.
- **Par téléphone** : seul un questionnaire très court peut être soumis.

Depuis la rédaction de l'ouvrage de Ratier (1998), la technologie a évolué, les modes de communication aussi et internet permet aujourd'hui d'entrer en contact plus rapidement avec tout un chacun, grâce à l'envoi de documents par courriels. C'est cette méthode que nous avons retenue pour l'envoi du questionnaire.

3.6.1 Rédaction du questionnaire

Hale et Napier (2013), relèvent plusieurs facteurs à considérer lors de la conception d'un questionnaire en dehors des questions elles-mêmes. Ceux-ci concernent le format, la structure et l'attrait visuel du questionnaire. Voici les éléments de base qui doivent apparaître dans le questionnaire: une page d'information qui donne le contexte, les objectifs et les consignes pour remplir le questionnaire, les éléments du questionnaire, une section de rédaction libre pour les éventuels commentaires, et enfin les remerciements.

3.6.1.1 Mise en contexte

Avant la rédaction du questionnaire à proprement parler, nous avons rédigé un texte expliquant le contexte, les objectifs de la recherche, et les consignes pour remplir le questionnaire. Nous avons posé la question suivante : « Les interprètes Français-LSFB qui travaillent en binôme, prennent-ils le temps de se donner du *feedback* et acceptent-ils d'en recevoir ? », afin de poser le cadre. Ensuite nous avons donné une estimation du temps nécessaire pour remplir le questionnaire (une dizaine de minutes). En effet, selon Hale et Napier, trente minutes devraient être le temps maximum requis pour remplir un questionnaire, le temps optimal étant de 10 à 15 minutes. Au bout de 15 minutes, les gens peuvent commencer à regretter le temps consacré à la participation, à moins qu'ils ne soient très intéressés par le sujet, et peuvent abandonner le questionnaire, ce qui peut fausser les résultats en termes de réponses incomplètes (Hale & Napier, 2013)

3.6.1.2 Consentement

Toute recherche éthique requiert le consentement éclairé des participants. Cependant, lorsqu'il s'agit d'un questionnaire, il ne sera pas demandé aux participants de signer et de retourner un formulaire de consentement, car généralement le chercheur n'aura pas un accès direct aux répondants, surtout si l'enquête est administrée en ligne. Pour les questionnaires, il doit y avoir une ligne à la fin de la page d'information indiquant que le fait de remplir le questionnaire

indiquera le consentement éclairé des participants (Hale & Napier, 2013). C'est l'option que nous avons choisie en indiquant « *Soyez rassuré.e.s, les réponses sont anonymes, je ne saurai donc pas de qui elles proviennent.* »

3.6.1.3 Éléments du questionnaire

Lorsque l'on rédige un questionnaire, Ratier (1998) conseille de procéder de manière itérative, c'est-à-dire en construisant d'abord une ébauche globale qui sera ensuite affinée pour arriver à une version définitive. Dans un premier temps, nous avons donc rassemblé, pêle-mêle et sans nous soucier de la qualité de la langue de rédaction, toutes les questions que nous souhaitions poser et qui correspondaient aux objectifs. Dans un deuxième temps, nous avons mis cet ensemble de questions en forme pour constituer le questionnaire.

Hale et Napier (2013) soulèvent l'importance de l'ordre des questions afin de maintenir l'intérêt des répondants. Une cohérence logique entre toutes les questions rend le questionnaire plus facile à suivre et à compléter. C'est pour cela que nous avons réparti nos questions en six sections organisées comme suit :

- Votre profil
- Questions comportementales
- Votre définition du *feedback*
- Vos habitudes vis-à-vis du *feedback*
- Les facteurs d'influence
- Comment donner du *feedback*

Toujours selon Hale et Napier (2013), les questionnaires suscitent généralement trois types d'informations :

- 1) **Des informations factuelles** : elles permettent d'obtenir des informations démographiques pertinentes pour les objectifs de la recherche. Ces questions peuvent porter sur des informations sur l'âge, le sexe, le lieu de résidence, les qualifications, etc. Dans le cadre de notre recherche, nous avons demandé la tranche d'âge, le nombre d'années d'expérience professionnelle en tant qu'interprète Français-LSFB, ainsi que la certification en interprétation obtenue¹¹.
- 2) **Des questions comportementales** sont celles qui demandent aux participants ce qu'ils font ; par exemple, à quelle fréquence ils interprètent lors de conférences, ou s'ils interprètent pour des amis et la famille ou uniquement à titre professionnel. Dans notre questionnaire, nous avons demandé le type d'interprétation que les participants ont pratiqué dans leur carrière professionnelle, le domaine dans lequel ils pratiquent actuellement et la fréquence à laquelle ils travaillent en binôme¹².
- 3) **Des questions d'attitude** sont celles qui interrogent les participants sur leurs opinions ou leurs croyances ; par exemple, des questions qui demandent aux répondants leur degré d'accord avec certaines affirmations¹³.

Dans cette section de questions, nous avons mélangé différents types de questions, tel que suggéré par un site de management¹⁴ que nous avons consulté.

- **Des questions ouvertes** permettent de recueillir des données plus riches et d'apporter un début d'explication à certaines réponses. Ce type de question est cependant difficile à remplir et peut décourager les participants. Elles sont néanmoins intéressantes pour relever des aspects de la question auxquels nous n'aurions pas pensé. Les interrogés ont alors un espace pour exprimer ce qui leur tient à cœur. Nous en avons utilisé trois (questions 9-10-11).

¹¹ Voir annexe 1, section 1, questions 1 à 3.

¹² Voir annexe 1, section 2, questions 4 à 6.

¹³ Voir annexe 1, sections 3, 4, 5, 6, questions 7 à 26.

¹⁴ <https://www.manager-go.com/marketing/dossiers-methodes/questionnaire-satisfaction>.

- **Des questions fermées** sont utiles pour vérifier des points précis. Les répondants sont invités à répondre par « oui » ou par « non ». Bien que cela facilite le dépouillement et l'analyse des résultats obtenus, nous n'en avons pas utilisé dans notre questionnaire. En effet, nous avons préféré les questions à choix multiples (voir ci-dessous).
- **Des questions à choix multiples.** Elles ont le même principe que les questions fermées, mais le répondant peut ici choisir une ou plusieurs options. Notre choix s'est davantage porté sur ce type de questions, car nous n'avons pas souhaité restreindre le choix de réponses des participants. En effet, nous avons estimé que ce sujet de recherche comportait des nuances qu'il était important de retrouver dans le choix des réponses possibles. Nous en avons écrit quatorze (questions 7, 12, 13, 14, et de 17 à 26).
- **Des questions à échelle.** Elles sont généralement prisées par les enquêtes de satisfaction, car elles aident les répondants à nuancer leur évaluation. Il existe trois types d'échelles :

- les échelles verbales : les propositions sont des affirmations correspondant à un score parmi lesquelles le participant doit choisir. Elles sont traditionnellement utilisées dans les questionnaires de satisfaction. Le principal avantage d'une échelle verbale est la description qu'elle donne aux participants pour chaque catégorie associée à la question. Nous en avons utilisé trois afin de connaître l'opinion des répondants quant à leur niveau de d'accord avec une série d'items donnés, et quant à leur niveau d'utilité du *feedback* selon le type de prestation (question 8, 15 et 16).

3.6.1.4 Commentaires éventuels et remerciements

À la fin du questionnaire, nous avons prévu un encart qui propose aux répondants de noter librement d'éventuels commentaires. Cela permettra d'obtenir des informations auxquelles nous n'avons peut-être pas pensé lors de la conception du questionnaire et de laisser l'opportunité aux répondants de nous transmettre une remarque, un commentaire, une information supplémentaire.

Enfin, la page de conclusion remercie les répondants pour leur participation au projet de recherche.

3.6.2 Mise en ligne du questionnaire

Les questions ayant été soigneusement réfléchies et rédigées, nous avons parcouru les différentes possibilités qui s'offraient à nous pour la mise en ligne du questionnaire.

N'ayant que peu d'expérience dans ce domaine, nous nous sommes renseignés autour de nous et sur internet¹⁵ afin de voir quel outil s'avérait être le plus pratique et idoine à notre recherche. Il s'est avéré que Google Forms a pour particularités d'être gratuit, intuitif, personnalisable et rapide à créer et à utiliser. Il répondait donc à nos attentes. Nous avons inséré nos questions dans les fenêtres prévues à cet effet.

3.6.3 Etude test

Une phase test permet de s'assurer de la bonne conception du questionnaire, afin de maximiser le taux de réponses. Il est conseillé par Hale et Napier (2013), de le tester soi-même dans un premier temps, afin de repérer les incohérences manifestes, puis de le transmettre à un petit échantillon de personnes qui permettra de vérifier notamment la compréhension des questions (clarté, formulation), la structure du questionnaire, et sa longueur (afin de prévenir les phénomènes de lassitude).

Nous l'avons donc soumis dans un premier temps à deux anciens étudiants interprètes de conférence Français-LSFB, diplômés de l'UCLouvain. L'un d'entre eux avait également réalisé un questionnaire dans le cadre de sa propre recherche et a donc pu nous éclairer sur la marche à suivre et sur les pièges à éviter. L'autre, par son expérience professionnelle et ses connaissances dans le domaine de l'interprétation, a pu nous aiguiller sur les bonnes questions à anticiper, et sur la formulation des questions en elles-mêmes afin qu'elles reflètent au mieux les objectifs poursuivis.

¹⁵ <https://www.webconversion.fr/outils-sondages-questionnaires/>.

Cette première phase nous a donc permis de reformuler l'une ou l'autre question et certains choix de réponses, mais également d'élargir le champ d'enquête en ajoutant de nouvelles questions qui permettront de vérifier plus avant nos hypothèses de départ.

Dans un second temps, une fois le questionnaire étoffé, nous l'avons soumis à six étudiants du Master en interprétation de conférence Français-LSFB à l'UCLouvain. Ces six étudiants sont en cours de formation, ou ont décidé de (momentanément ou définitivement) la suspendre. Nous justifions ce choix par le fait que ces personnes n'entrent pas dans le profil recherché en ce sens qu'ils ne sont pas encore interprètes professionnels, mais qu'ils connaissent suffisamment le milieu de l'interprétation Français-LSFB pour pouvoir répondre aux questions et nous aiguiller de leurs conseils et suggestions. Tous ont répondu.

Les retours que nous avons reçus lors de cette phase de test étaient encourageants. La clarté, l'ordre choisi ainsi que la diversité des questions et la longueur du questionnaire, furent appréciés. De plus, quelques remarques et suggestions quant aux choix de réponses ont été formulés. Cela nous a permis de valider notre questionnaire. Les réponses récoltées varient en fonction des sujets qui ont participé à ce test et soulignent ainsi l'intérêt de notre exploration. Il y a bien une pratique du *feedback* entre pairs parmi les étudiants à observer et à comparer avec un profil d'interprètes n'ayant pas reçu le processus de *feedback* dans leur formation.

3.6.4 Diffusion du questionnaire

Une fois le questionnaire testé auprès du public test sélectionné puis modifié selon les retours reçus, nous avons pu passer à l'étape de la diffusion auprès du public cible.

Afin d'atteindre un maximum d'interprètes travaillant sur le terrain francophone de la Belgique, nous avons décidé d'envoyer un mail aux différents responsables de services d'interprétation en Belgique francophone, en leur demandant de diffuser notre questionnaire à leurs interprètes salariés et indépendants¹⁶. Il s'agit des services Wallons, l'Epée et le SISW, le service Bruxellois SISB, ainsi que la coopérative d'interprètes Cosens. Nous avons également demandé à l'Association Belge des Interprètes en Langue des Signes, (ABILS), qui représente et défend la profession et qui œuvre à l'officialisation de sa reconnaissance, de transmettre notre questionnaire à ses membres. Au total, ce sont trente interprètes qui ont reçu notre questionnaire. Nous leur avons laissé deux semaines pour répondre au questionnaire.

¹⁶ Voir annexe 2 : Mail d'invitation à répondre au questionnaire, à destination des interprètes.

3.7 Méthode d'analyse des résultats

Premièrement, nous allons présenter le profil des interprètes qui ont répondu à notre questionnaire, afin d'identifier à qui nous avons affaire. Bien sûr, les données sont anonymes, et à aucun moment nous n'allons révéler des informations qui pourraient laisser supposer de quel interprète il s'agit. Les informations seront présentées au moyen de graphiques, générés par l'outil Excel. Certaines des réponses du questionnaire seront croisées afin d'obtenir des réponses aux questions qui font l'objet de ce travail de recherche. C'est également grâce à l'outil Excel que nous avons pu mettre en corrélation les différentes réponses.

	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH
1	9. Donnez-vous une	10. Quels sont	11. Quels sont	12. Prenez-vous	13. De manière	14. De manière	14. De manière	14. De manière	14. De manière	14. De manière	14. De manière	14. De manière
2		Prise de conscience,	écrit	Accus si	Fred back	const	Oui, parfois,	Cela dépend	Décidé	avant la	prestation	Cela dépend
3	Non	Pouvoir s'améliorer	Confondre	prestation	et	Oui, parfois,	Cela dépend	du collègue	Cela dépend	du collègue	Non	Oui
4		Regard, partage	sur les	permettre	la	reflexion,	la	plus	temps	qu'il	faud	y
5		Cela dépend	beaucoup	de	Même	réponse	Je	conn	Cela	dépend	du	collègue
6		Un échange	de	pratique	Amélioration	de	la	prati	Dépend	de	qu'est	le
7		Retour et	échange	sur	l'important	pour	l'apprentis	si	Oui, parfois,	Cela	dépend	Spontané,
8		Le Fred back	devrait	être	Améliorer	sa	prati	que	si	il	est	systé
9		Parfaitement,	appren	La	personne	de	qui	on	le	Oui, toujours,	quel	que
10		Une possibilité	de	prendre	il	est	difficile	ment	prati	c	Oui, parfois,	Cela
11		non, la	définition	proposé	remise	en	question	de	mes	les	bénéfices	du
12		Prise de	recul	sur	sa	prati	Besoin	d'être	en	paus	q	Oui, parfois,
13		Je ne	parlerais	pas	de	ca	La	possibilité	d'accé	s	à	u
14		Le	feedback	n'est	pas	tou	L'amélioration	de	nos	prat	Le	feedback
15		ils	sont	multi	regard	Lorsqu'il	est	mal	défini	,	Oui,	parfois,
16		Création	de	lien	entre	coll	Demande	en	temps	et	en	Non,
17		non, la	définition	me	para	Ça	est	à	un	travail	inté	cert
18		Amélioration	des	prati	confiance	en	soi,	retour	Cela	dépend	du	collègue
19		Non, je	suis	d'accord	avec	Recevoir	un	feedback	per	Des	feedbacks	trop
20		Apprentissage	continu,	fo	Élargir	les	possibilités	de	tradu	c	Oui, toujours,	quel
21		Intension,	form	cont	Le	développement	d'une	c	Peut	être	que	trop
22		Le	feed	back	c'est	asse	si	l	C'est	un	ciment	dan
23		Une	introspection	et	une	Le	fait	que	cert	ains	pour	Cela
24												

Illustration 5 : Extrait du tableau Excel reprenant les résultats du questionnaire

Ensuite, nous allons reprendre les différentes questions que nous avons posées en amont de la diffusion de l'enquête, et tenter d'y répondre au travers des informations que nous obtiendrons de la part répondants.

Enfin, nous pourrons tirer des conclusions afin de répondre à la question initiale et globale qui cherche à savoir si les interprètes Français-LSFB qui travaillent en binôme, prennent le temps de se donner du *feedback* et s'ils acceptent d'en recevoir.

4 Chapitre III : Présentation et analyse des données récoltées

4.1 Introduction

« Plus nous sommes au clair avec ce que nous voulons en retour, plus nous avons de chance de l'obtenir. »

Marshall Rosenberg - Psychologue américain

Au cours de ce chapitre, nous présentons et analysons les données récoltées lors de notre enquête décrite au chapitre II. Pour ce faire, nous présentons quelques chiffres et informations concernant le profil des répondants, ensuite nous passons en revue nos questions et hypothèses de départ afin d'y apporter des éléments de réponses. Nous abordons également les commentaires libres reçus de la part des interprètes interrogés. Nous concluons ce chapitre par un résumé de ce que nous pouvons retenir de l'analyse des données de l'enquête.

4.2 Profil des répondants

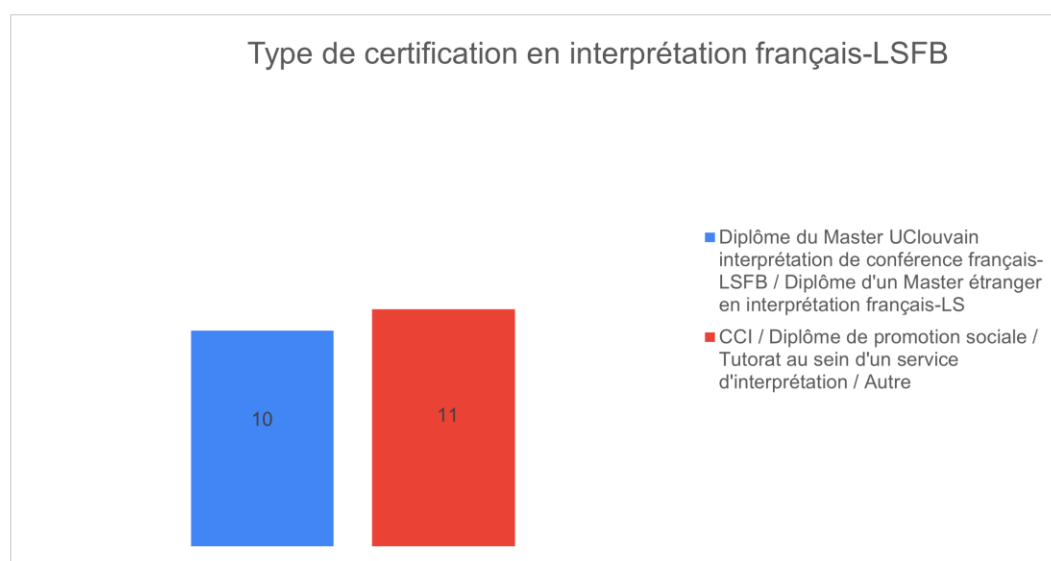
À l'issue des deux semaines de récolte des questionnaires, nous avons pris connaissance des réponses en lisant individuellement chaque questionnaire. Ensuite, grâce à l'outil Google Forms, nous avons obtenu une vue d'ensemble des résultats, dans un tableau Excel.

4.2.1 Taux de réponses

Vingt-deux interprètes sur les trente interprètes sollicités ont pris part à notre enquête de terrain. Cependant, un des répondants ne disposant d'aucun titre d'interprète, nous n'avons pas pris en compte ses réponses. Cela nous mène à vingt-et-un questionnaires sur base desquels nous allons pouvoir nous baser pour répondre à notre question de recherche. Soit **70%** des interprètes sollicités.

Il n'existe pas de taux de réponses à atteindre pour valider la fiabilité d'une enquête. En effet, selon les cas de figure, les chiffres peuvent varier entre 1% et 100%¹⁷ et être considérés comme valables pour répondre à la question de recherche. Dans le cas de notre recherche, nous estimons que 70% est un bon résultat. Plusieurs éléments viennent conforter ce sentiment. En effet, le processus de *feedback* n'est enseigné au sein de la formation du Master de l'UCLouvain que depuis 2017, or la profession d'interprète Français-LSFB existe depuis les années 1980 (Pointurier-Pournin, 2014 : 50, cité par Collin, 2019)¹⁸. Nous pouvons donc penser que le sujet n'intéresserait pas ou peu notre public puisque de nombreux interprètes n'ont pas suivi cette formation. De plus, la période à laquelle le questionnaire a été diffusé et le délai pour y répondre pouvaient nous être défavorables. Cependant, nous constatons que malgré ces éléments, les interprètes ont répondu à l'appel en nombre, preuve donc que la thématique intéresse et suscite la curiosité.

4.2.2 Certification des répondants



Graphique 1 : Type de certification en interprétation Français-LSFB

¹⁷ <https://creerunquestionnaire.fr/articles/obtenir-des-reponses/preparer-envoi-enquete/taux-de-reponse-participation-enquete-en-ligne/>.

¹⁸ Nous ne développerons pas ici l'histoire de l'interprétation de et vers une langue signée, mais renvoyons vers le travail de recherche de Collin, M. dont les références se trouvent dans la bibliographie.

Parmi les vingt-et-un répondants, dix sont diplômés soit du Master à l'UCLouvain, soit d'un Master en interprétation Français-LS à l'étranger¹⁹. Nous tenons à préciser que trois d'entre eux ne disposent pas encore du titre de Master, mais ont suivi l'ensemble des deux années de cours à l'UCLouvain et seront donc prochainement diplômés. De plus, ces trois personnes exercent déjà comme interprètes sur le terrain. Nous les avons donc considérées comme faisant partie de la catégorie « Diplôme du Master UCLouvain interprétation de conférence Français-LSFB / Diplôme d'un Master étranger en interprétation français-LS »²⁰. Les onze autres répondants sont, quant à eux, issus d'autres formations qui ont eu lieu avant la création de la formation universitaire :

- CCI = évaluation du niveau de compétences des interprètes, mise en place par le Comité de Conduite des Interprètes, en 2003 et 2006, à l'initiative de la FFSB²¹ (Hanquet, 2019).
- Diplôme de promotion sociale = formation d'interprètes dispensée en promotion sociale entre 2003 et 2006, à Liège et à Bruxelles (niveau équivalent à un bachelier).
- Tutorat au sein d'un service d'interprétation = formation sur le terrain par des interprètes expérimentés, mise en place par les services, à la suite du constat de manque de formation professionnelle et de la pénurie d'interprètes qui en a découlé²².
- Autre = formation organisée à Marie Haps (Bruxelles), de courte durée (6 mois) en 1995.

Ces choix de réponses sont repris dans notre questionnaire dans la catégorie «CCI / Diplôme de promotion sociale /Tutorat au sein d'un service d'interprétation » et dans la catégorie « Autre »²³. Dans cette dernière catégorie, des répondants ont inscrit « formation à Marie Haps ». Ce choix de réponse n'avait pas été proposé, car nous ne connaissions pas l'existence de cette formation au moment de rédiger notre

¹⁹ Le diplôme de niveau universitaire existe depuis de nombreuses années en France.

²⁰ Voir annexe 1, section 1, question 3.

²¹ Fédération Francophone des Sourds de Belgique.

²² Nous ne développerons pas ici l'histoire de l'interprétation en Belgique Francophone. D'autres travaux d'étudiants abordent ce sujet. Il existe également un article intéressant rédigé par la Fédération francophone des sourds de Belgique, cité par Collin, M (2019).

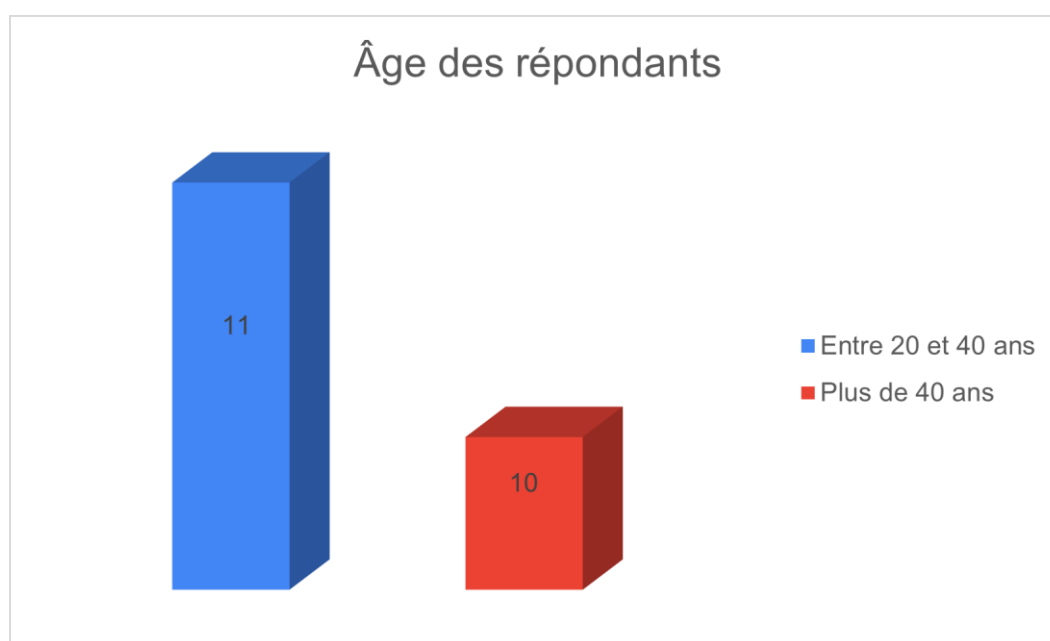
²³ Voir annexe 1, section 1, question 3.

questionnaire. Nous avons appris en interrogeant nos pairs, que cette formation fut de courte durée (6 mois) et qu'elle n'a pas été reconnue par un organe officiel car elle s'est avérée trop courte et donc insuffisante pour que les interprètes puissent acquérir toutes les compétences requises. Cependant, nous avons choisi de ne pas exclure ces répondants de notre recherche car leur expérience et leur approche du *feedback* nous intéresse pour répondre à nos hypothèses.

Nous constatons un équilibre quasi parfait entre le nombre de répondants ayant obtenu le diplôme universitaire d'interprétation (**48%**) et ceux qui ont suivi une autre formation (**52%**) dans laquelle le *feedback* n'a pas été enseigné. Ces chiffres nous seront utiles pour répondre à l'une de nos questions : savoir si la formation universitaire en interprétation français-langue des signes influence les interprètes dans leur choix d'utiliser ou non le processus de *feedback* lorsqu'ils travaillent en binôme.

4.2.3 Âge des répondants

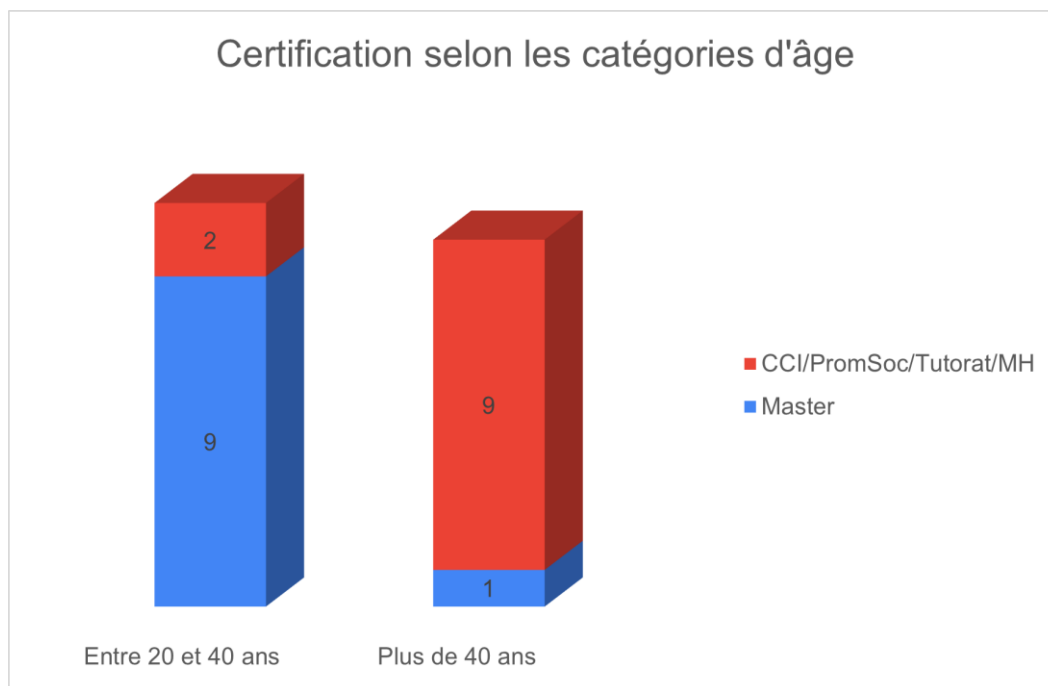
Nous avons demandé aux répondants de nous préciser la catégorie d'âge dans laquelle ils se situent²⁴. Onze d'entre eux sont âgés entre 20 et 40 ans (soit **52%**). Et dix sont âgés de plus de 40 ans (soit **48%**).



Graphique 2 : Âge des répondants

²⁴ Voir annexe 1, section 1, question 1.

Nous retrouvons la même proportion qu'à la question précédente qui concernait la certification, mais inversée : **52%** entre 20 et 40 ans et **48%** de plus de 40 ans. Dès lors, nous nous sommes interrogés. Nous avons voulu savoir s'il y avait un lien entre l'âge des répondants et la certification qu'ils ont obtenue. Pour cela, nous avons croisé ces informations afin de savoir si ce sont les mêmes groupes de répondants qui ont obtenu les mêmes certifications.



Graphique 3 : Certification selon les catégories d'âge

De fait, nous pouvons admettre qu'il existe un lien entre l'âge et la certification des interprètes sondés. Nous observons que parmi les onze répondants qui ont suivi une autre formation qu'un Master en interprétation (en rouge dans le graphique), neuf sont âgés de plus de 40 ans et deux se situent dans la catégorie 20-40 ans. Les dix autres, qui ont obtenu le titre de Master (en bleu dans le graphique), ont majoritairement moins de 40 ans (ils sont au nombre de 9). Nous pouvons comprendre ces résultats en faisant le parallèle avec l'histoire de l'interprétation en Belgique francophone, qui a vu une arrivée tardive de la formation universitaire²⁵. Ce qui explique que seuls les plus jeunes (20-40 ans) ont pu obtenir leur diplôme

²⁵ Pour rappel, le Master d'interprétation de conférence Français-LSFB a vu le jour en 2014.

universitaire et ont donc pu bénéficier des notions de *feedback* qui sont enseignées aux cours²⁶.

4.3 Analyse des résultats permettant de répondre aux questions et hypothèses

Nous allons maintenant reprendre l'une après l'autre les questions que nous nous sommes posées dans les points 3.2 et 3.4, à savoir la question de recherche et la formulation d'hypothèses, et y répondre grâce aux éléments de réponses récoltés dans notre questionnaire.

4.3.1 Le concept de *feedback*, tel que décrit dans le chapitre I de ce travail, est-il connu des interprètes?

La question 7 de notre questionnaire ²⁷ proposait une définition du *feedback* et demandait aux répondants si cette définition leur était familière. Ils ont tous répondu par l'affirmative²⁸.

La question 8 nous permet de découvrir quel jugement les répondants portent sur le *feedback*²⁹. Pour cela nous leur avons soumis plusieurs propositions et il leur était demandé de donner leur niveau d'accord, en indiquant un chiffre compris entre 1 et 5. 1 signifiant qu'ils étaient tout à fait d'accord et 5, pas du tout d'accord. Nous avons considéré les réponses 1 et 2 comme affirmatives par rapport à la question, la réponse 3 signifiant ni d'accord ni pas d'accord, et les réponses 4 et 5 comme négatives. L'ensemble des réponses se trouve en annexe³⁰, et nous en tirons les conclusions suivantes :

- **75%** des répondants considèrent le *feedback* comme un cadeau de la part de leur collègue, et **86%** estiment que c'est une opportunité, à la fois pour celui

²⁶ Il n'y a pas de module de cours dédié spécifiquement au *feedback*, mais tout au long des exercices pratiques, en simultanée comme en consécutive, le *feedback* se donne entre étudiants. De plus, lors des stages, une grille d'observation est mise à disposition des étudiants.

²⁷ Voir annexe 1, section 3, question 7.

²⁸ Voir annexe 3, résultats de la question 7.

²⁹ Voir annexe 1, section 3, question 8.

³⁰ Voir annexe 4, tableau du niveau d'accord des répondants concernant différentes notions du *feedback*.

qui le donne et celui qui le reçoit, d'engager une discussion réfléchie et de s'améliorer. De plus, **90%** des interprètes sont convaincus que le *feedback* est un processus sain et sont conscients qu'il se concentre sur l'action, et non sur l'individu.

- ⇒ Ces chiffres nous confortent dans l'idée que le *feedback* est un outil non-négligeable. Ils démontrent que l'image que la majorité des interprètes se fait du *feedback*, correspond aux définitions de ce concept, énoncées dans la première partie de ce travail de recherche.

Cependant, le résultat « **4%** » revient à trois reprises : il correspond aux interprètes qui considèrent le *feedback* comme une porte ouverte aux critiques négatives, à ceux qui sont trop sensibles pour en recevoir et qui préfèrent éluder ce moment, et enfin, à ceux qui ne voient pas l'intérêt de ce processus. Enfin, **10%** font rimer *feedback* avec jugement, critique et évaluation.

- ⇒ Un croisement des données nous a permis de voir que ces répondants figurent dans la tranche d'âge des plus de 40 ans. Nous émettons une nouvelle hypothèse : ce serait l'absence de formation au *feedback* qui pourrait expliquer ce sentiment ressenti par les interprètes de plus de 40 ans. Il ne s'agit donc pas d'un manque de volonté de leur part d'avoir recours au *feedback*, mais plutôt le résultat d'une histoire particulière, celle de la formation d'interprètes en Belgique francophone.

L'item dont les réponses sont les plus mitigées concerne la crainte de vexer le collègue en lui donnant du *feedback*³¹. **52%** ressentent cette crainte et **29%** ne sont ni d'accord ni pas d'accord avec cette formulation.

- ⇒ Ces chiffres reflètent la délicatesse du sujet de l'utilisation du *feedback* entre pairs. En effet, les interprètes semblent ne pas suffisamment communiquer entre eux, avant la prestation, au sujet de la possibilité de se donner du *feedback* ou non.

³¹ Voir annexe 1, section 3, question 8, 7ème item.

La question 9, quant à elle, proposait aux répondants qui le souhaitaient, de donner une autre définition du *feedback*, ou de compléter celle qui leur a été citée.³²

Nous les avons regroupés comme suit :

- Apprentissage continu / Formation continue / Partage en vue d'améliorer les compétences, voire corriger les biais
- Collaboration saine / intervision / Échange de pratique
- Pas toujours facile à recevoir mais excellent vecteur d'amélioration de notre pratique
- Occasion de parler de la situation vécue ensemble
- Retour et échange sur une interprétation qui s'inscrit dans une situation dans un cadre défini, sur base d'une trame élaborée sur base de critères bien définis et bien appréhendés par chaque partenaire
- Le *feedback* devrait être un échange de commun accord, sans jugement et planifié. Il ne doit pas être obligatoire et systématique³³.

Afin de savoir si les répondants connaissent vraiment le concept de *feedback*, nous pouvons également nous pencher sur la question 10 du questionnaire. Celle-ci invitait les répondants à exprimer librement les **avantages** qu'offrent selon eux le processus de *feedback* entre pairs³⁴. Les réponses ont été formulées de différentes manières, mais nous avons pu les regrouper et les classer en quatre catégories :

- 1) **Amélioration des pratiques** / Outil d'amélioration / Évolution / Progression / Perfectionnement / Apprentissage / Formation continuée / Méthode / Bénéficiaire des conseils/apports du collègue / Retour sur production / Souligner un point d'attention / Ajustements.
- 2) **Meilleure collaboration** / Discussion / Réflexion commune / Aide / Développement d'une culture commune / Lever les malentendus / Ciment dans l'équipe / Échanges / Solidarité / Renvoyer les forces de l'autre.
- 3) **Renforcement de la confiance** en soi et en l'autre.

³² Voir annexe 1, section 3, question 9.

³³ L'ensemble des réponses se trouve en annexe 5 : Autres définitions du *feedback* selon les répondants.

³⁴ Voir annexe 1, section 3, question 10.

- 4) **Prise de conscience** de ses forces/faiblesses / Regard objectif sur soi / Introspection / Prise de recul / Questionnement sur sa pratique / Corriger ses mauvaises habitudes³⁵.

De la même manière, nous avons proposé aux répondants de noter, à la question 11, les **inconvéniens** qui sont selon eux inhérents au processus de *feedback*³⁶. Nous les avons regroupés et classés en cinq catégories :

- 1) **Énergivore et chronophage** : Besoin d'être en pause quand le collègue est en relais / Énergivore d'observer pour donner ensuite du *feedback* / Demande du temps et de l'attention / Devoir se rendre disponible et à l'écoute est souvent pesant
- 2) **Sujet délicat** : Tout le monde n'est pas capable d'en donner, ou n'a pas le recul ou la pratique, ce qui est frustrant / Certains collègues ne sont pas toujours prêts à entendre des retours négatifs, des critiques / Ne doit pas devenir un règlement de comptes / Risque de dérive si le *feedback* est mal défini / risque de réaction émotionnelle / Besoin d'une posture adéquate des deux participants / Important d'énoncer autant de forces que de faiblesses
- 3) **Pas toujours utile** : Lorsque la prestation s'est bien passée et que le binôme a l'habitude de travailler ensemble / Lorsque la prestation a été compliquée, il n'est pas nécessaire de passer tous les détails en revue, pour ne pas accabler le collègue.
- 4) **Risqué si trop fréquent** : Dépendance / Perte d'autonomie / Manque de confiance ou sur-confiance / Attirer l'attention de l'interprète sur des points de détails et l'empêcher de prendre un recul global sur sa pratique. / Sentiment d'incertitude / Remise en question permanente de sa pratique professionnelle / Jugement permanent.
- 5) **Divers** : Il ne faut pas confondre « prestation » et « personne » / Cela dépend de quel collègue vient le *feedback* et de ses intentions / Le

³⁵ L'ensemble des réponses se trouve en annexe 6 : Avantages du *feedback* selon les répondants.

³⁶ Voir annexe 1, section 3, question 11.

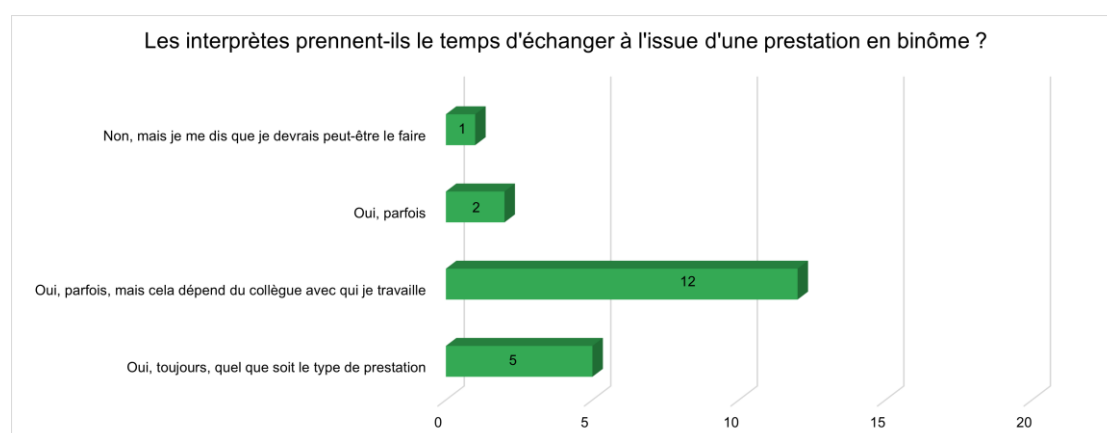
feedback ne peut se faire sans confiance, dans un échange d'égal à égal, avec des objectifs définis et constructifs³⁷.

⇒ La lecture de ces réponses, nous conduit au constat que le processus de *feedback* semble globalement connu des répondants. Ils ont dressé une liste d'avantages qui sont partagés par l'ensemble d'entre eux et qui correspondent aux objectifs du *feedback* que l'on retrouve dans le premier chapitre de ce travail de recherche.

En ce qui concerne les inconvénients relevés, nous pouvons en déduire que le processus de *feedback* entre pairs est un sujet délicat. En effet, plusieurs interprètes soulèvent les difficultés et les dérives auxquelles peuvent mener le *feedback* s'il n'est pas correctement prédéfini. L'aspect sentimental ressort également de ces commentaires : Peur du jugement, notion de confiance (en soi et en l'autre), de rapport de force. Ces éléments sont intéressants à retenir pour comprendre les différents éléments de réponse qui seront analysés dans la suite de ce chapitre.

4.3.2 Les interprètes prennent-ils le temps de se donner du *feedback* ?

Plusieurs questions permettent de nous aiguiller dans notre questionnaire lié au temps que peuvent consacrer les interprètes à se donner du *feedback*. Dans la question 12, les réponses aux items proposés nous permettent de tirer les conclusions suivantes³⁸ :



Graphique 4 : Les interprètes prennent-ils le temps d'échanger à l'issue d'une prestation en binôme ?

³⁷ L'ensemble des réponses se trouve en annexe 7 : Inconvénients du *feedback* selon les répondants.

³⁸ Voir annexe 1, section 4, question 12.

- **29%** des répondants prennent systématiquement le temps d'échanger du *feedback*, quel que soit le type de prestation (5 répondants).
- **67%** ont répondu « parfois » (12 + 2 répondants).
 - ⇒ L'échange de *feedback* n'est donc pas une pratique encore systématiquement ancrée dans les usages, mais nous sommes rassurés de voir qu'**aucun** interprète n'a coché l'item « non, je ne suis pas à l'aise avec ça » et « je ne vois pas l'intérêt »³⁹.
- Cependant, **57%** des répondants ont précisé que leur pratique du *feedback* dépendait du collègue avec lequel ils travaillent (12 répondants).
 - ⇒ Nous pouvons ici à nouveau nous interroger sur les raisons qui ont poussé les interprètes à répondre de la sorte. Cela pourrait être expliqué par l'absence de notions de *feedback* dans les anciennes formations d'interprètes, ou la peur de froisser un collègue avec lequel on s'entend bien, ou encore la fuite que peuvent prendre certains interprètes afin de ne pas faire face à leurs éventuelles difficultés. Le rapport avec l'âge ou l'expérience peuvent également être des raisons qui expliquent ces chiffres. Nous reprendrons ces questions au point 5.1 « nouvelles interrogations et ouverture vers d'autres recherches ».

Ensuite, la question 13 cherchait à savoir à quel moment et dans quelles conditions le *feedback* est échangé. Plusieurs items pouvaient être cochés. L'ensemble des réponses se trouve en annexe⁴⁰, et nous retiendrons trois chiffres principaux :

- Pour **62%** des répondants, le *feedback* est donné de manière spontanée, quand ils remarquent quelque chose qui mérite d'être mentionné (13 répondants).
- Pour **52%**, le *feedback* est plutôt décidé avant la prestation avec le collègue qu'ils se donneront du *feedback* après la prestation. Un temps est dès lors prévu à l'issue de la prestation (11 répondants).

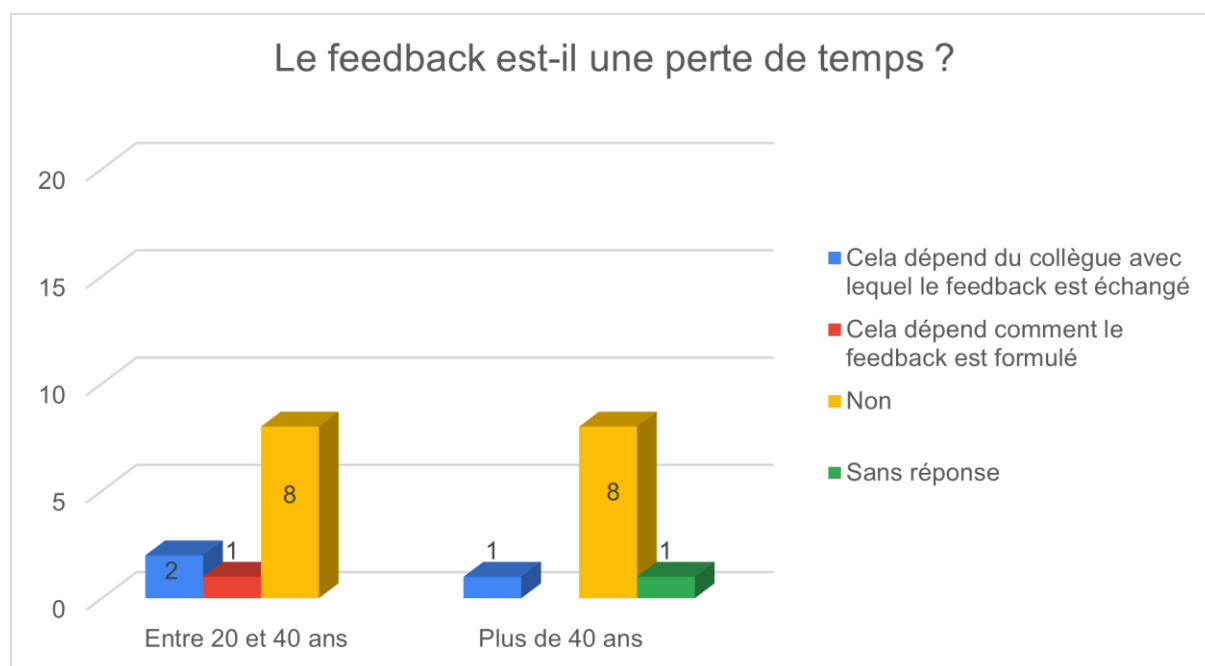
³⁹ Qui ne figurent pas dans le tableau ci-après, mais que vous pouvez retrouver en annexe 1, section 4, question 12.

⁴⁰ Voir annexe 8, Tableau du moment et de la manière dont les interprètes échangent du *feedback* (réponses à la question 13).

- Cependant, pour **71 %** des répondants, la pratique du *feedback* dépend toujours du collègue avec lequel ils travaillent (15 répondants).

⇒ À nouveau, la peur du jugement peut être responsable de cette méfiance.

Enfin, l'item 10 de la question 14 nous apporte un élément complémentaire à la question du temps que les interprètes consacrent au *feedback*⁴¹.



Graphique 5 : Le *feedback* est-il une perte de temps ?

Nous pouvons aisément constater que quelle que soit la tranche d'âge des interprètes ayant répondu au questionnaire, une grande majorité des interprètes ne considèrent pas le *feedback* comme une perte de temps.

4.3.3 Les interprètes acceptent-ils de recevoir du *feedback* ?

Grâce à ses nombreux items, la question 14 permet de répondre de manière assez explicite à la question. En effet, il était demandé aux répondants de cocher la

⁴¹ Voir annexe 1, section 4, question 14.

réponse qui leur semblait la plus adéquate, selon leur ressenti, aux différents items proposés⁴². Les choix de réponses étaient les suivants :

- Oui
- Non
- Cela dépend du collègue
- Cela dépend comment c'est formulé

Nous avons repris dans un tableau les résultats de cette question⁴³, pour parvenir à en dégager des conclusions :

Le sentiment de jugement et de critique n'est pas ressenti par 8 des 21 répondants (**38%**), tandis que 10 déclarent, à nouveau, que cela dépend du collègue qui donne le *feedback* (48%). **Aucun** ne se sent donc jugé, critiqué en permanence et par tous ses collègues. Cette dernière observation nous rassure. Cependant, c'est tout de même près de la moitié des répondants qui signalent que selon le collègue, ils peuvent se sentir jugé (**48%**). Cette dernière déduction laisse une fois de plus penser que le *feedback* reste un sujet délicat.

Cependant, une partie des interprètes semble convaincue que le *feedback* est un acte de bienveillance et de soutien (neuf répondants, soit **43%**) et qu'il permet de prendre conscience de détails non perçus au cours de la prestation (**95%** des répondants).

Quant au fait de se vexer lorsqu'ils reçoivent du *feedback*, **67%** répondent « non », **19%** déclarent que cela dépend du collègue de qui ça vient, et **14%** spécifient que cela dépend de comment est formulé le *feedback*.

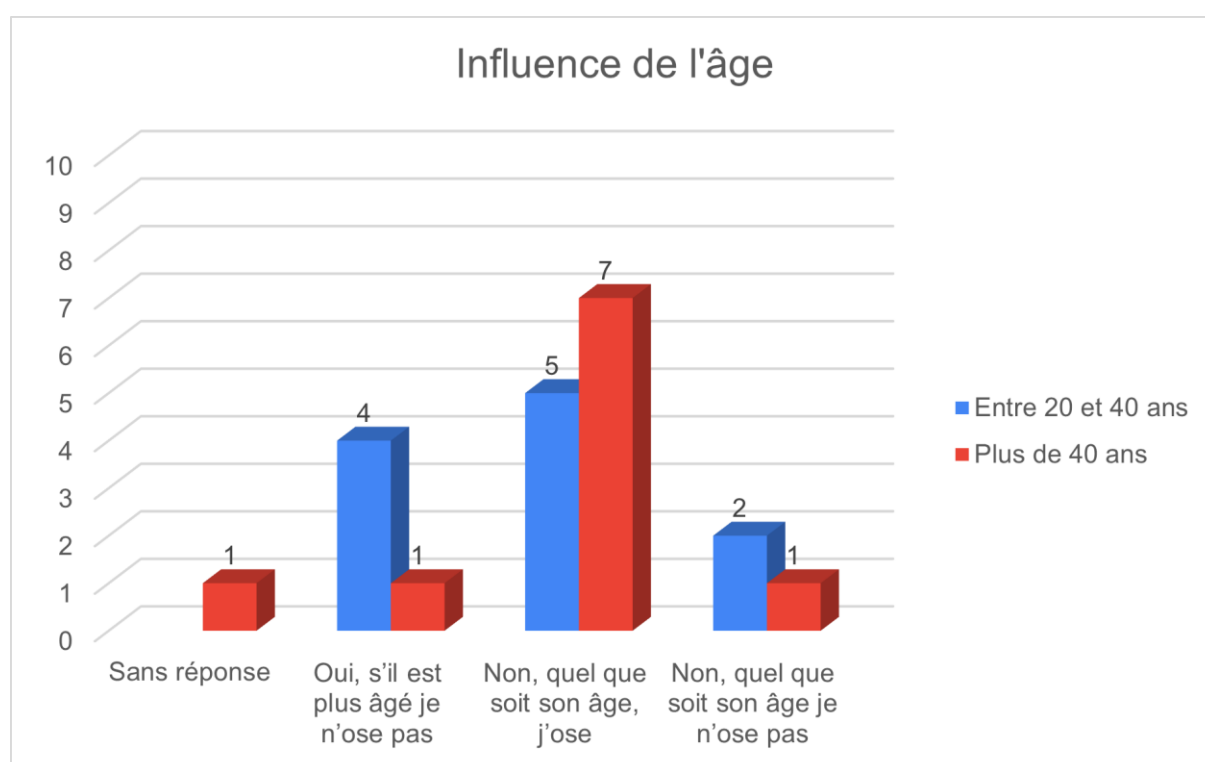
⁴² Voir annexe 1, section 4, question 14.

⁴³ Voir annexe 9, Tableau reprenant les réponses à la question 14 : les interprètes acceptent-ils de recevoir du *feedback* ?

4.3.4 Les critères de l'âge, du diplôme et des années d'expérience influencent-ils le comportement (en termes de réaction et d'utilisation) des interprètes vis-à-vis du *feedback* ?

4.3.4.1 L'âge

Les plus jeunes interprètes (20-40 ans) osent-ils donner du *feedback* aux plus âgés ? Et a contrario, les plus âgés osent-ils en donner aux plus jeunes diplômés ? Telles sont les questions auxquelles nous voulions obtenir une réponse au travers de la question 19⁴⁴.



Graphique 6 : Influence de l'âge

Au travers de ce graphique, nous pouvons apercevoir que dans la catégorie des 20-40 ans (en bleu sur le graphique), il y a presque autant d'interprètes qui n'osent pas donner de *feedback* à leur collègue plus âgé (**36%**), que d'interprètes qui osent (**45%**), peu importe l'âge.

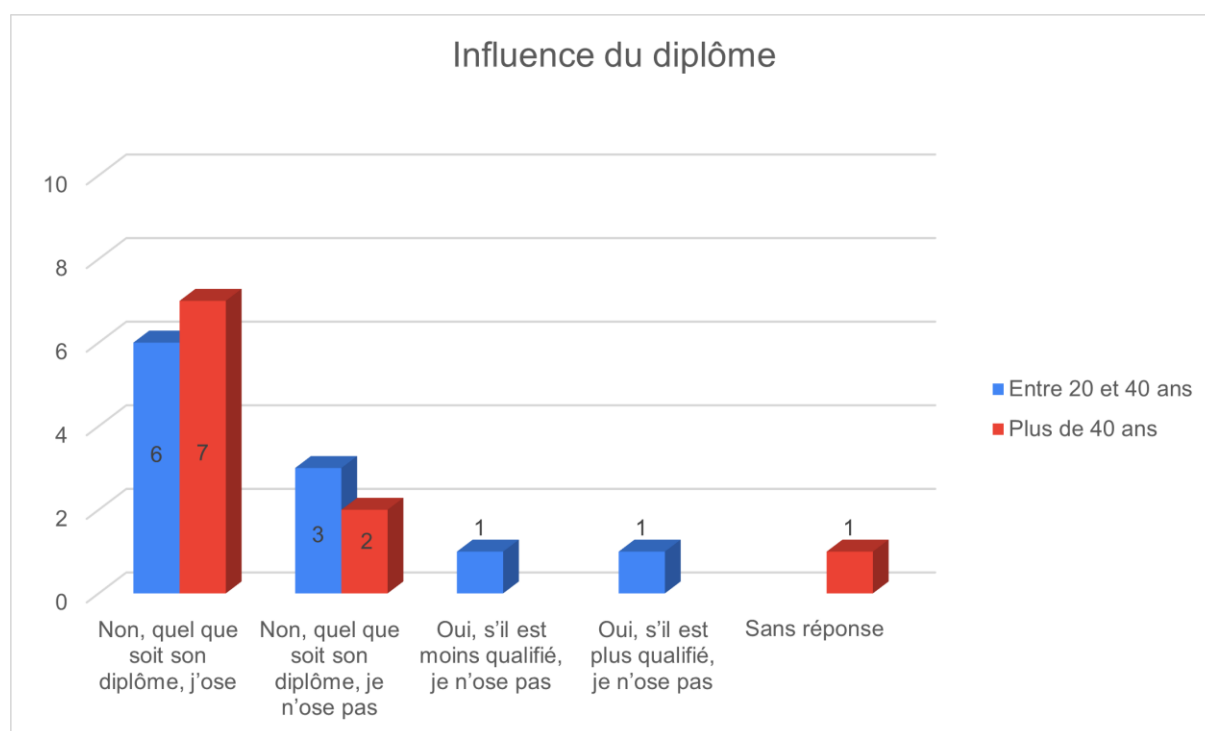
A contrario, dans la catégorie des plus de 40 ans (en rouge sur le graphique), la majorité des interprètes a répondu que quel que soit l'âge du collègue, ils osent échanger du *feedback* (**70%**).

⁴⁴ Voir annexe 1, section 5, question 19.

⇒ Nous pouvons en déduire que pour les interprètes âgés entre 20 et 40 ans, l'âge exerce tout de même une influence, tandis que pour la catégorie des plus de 40 ans, l'âge n'est pas un frein à la pratique du *feedback* entre pairs.

4.3.4.2 Le diplôme

Après nous être interrogés sur l'influence que pouvait avoir l'âge des interprètes sur leur pratique du *feedback*, nous avons souhaité savoir ce qu'il en est de l'influence de leur qualification. Les interprètes non diplômés d'un Master osent-ils donner du *feedback* à ceux qui ont leur diplôme ?



Graphique 7 : Influence du diplôme

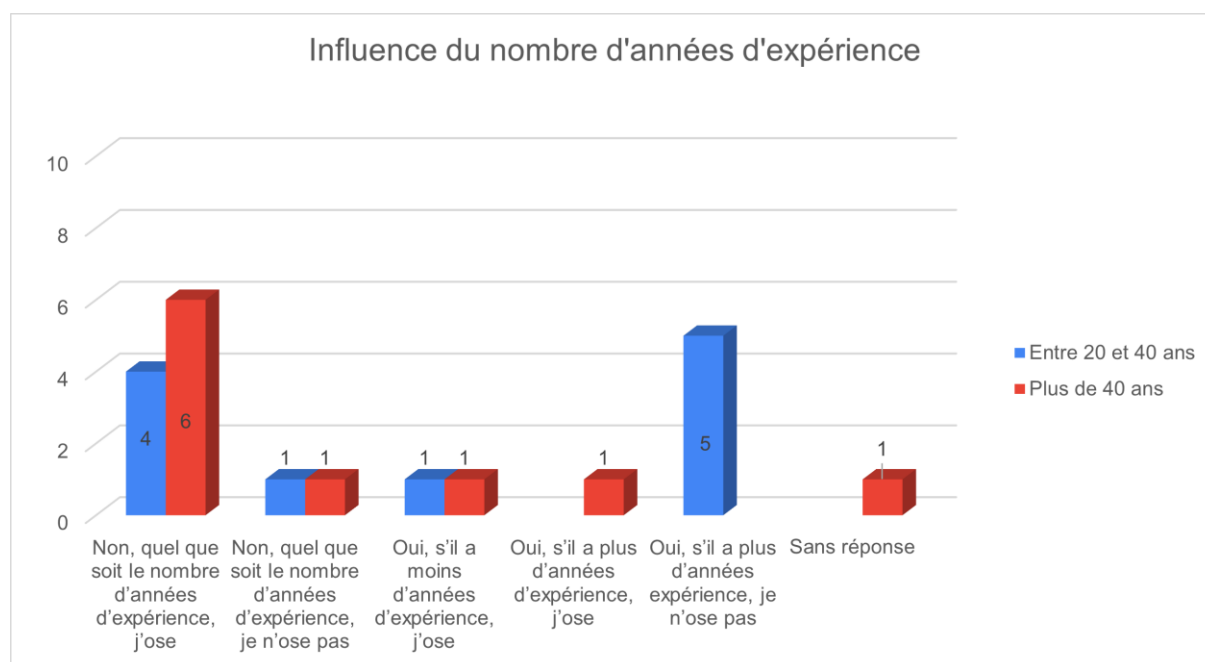
La question 20 nous a permis de répondre à ces questions ⁴⁵. En effet, les bâtonnets présents dans ce graphique nous montrent qu'autant dans la catégorie des 20-40 ans (en bleu sur le graphique), que dans la catégorie des plus de 40 ans (en rouge sur le graphique), les interprètes osent donner du *feedback*, quel que soit le diplôme.

⇒ Le diplôme ne semble donc pas empêcher les interprètes de se donner du *feedback*. La crainte d'en donner et/ou d'en recevoir, évoquée dans d'autres questions, ne vient donc pas de la différence de certification.

⁴⁵ Voir annexe 1, section 5, question 20.

4.3.4.3 Les années d'expérience professionnelle

Un troisième facteur d'influence a retenu notre attention lorsque nous avons rédigé notre question de recherche. En effet, nous avons voulu savoir si le nombre d'années d'expérience professionnelle des interprètes était un frein dans l'acceptation ou non de d'échanger du *feedback* entre pairs. La question 21 est celle qui nous a permis de récolter cette donnée⁴⁶.



Graphique 8 : Influence du nombre d'années d'expérience

Dans ce graphique, si nous nous concentrons dans un premier temps sur les réponses formulées par les interprètes de la catégorie 20-40 ans (en bleu sur le graphique), nous pouvons établir le même constat que dans la question de l'influence de l'âge (voir 4.3.4.1), à savoir qu'il y a presque autant d'interprètes qui osent donner du *feedback* quelle que soit l'expérience (**36%**), que d'interprètes qui n'osent pas en donner à leurs collègues plus expérimentés (**45%**).

En ce qui concerne les interprètes de plus de 40 ans, ils sont **60%** à ne pas accorder d'importance au nombre d'années d'expérience de leur collègue pour leur donner du *feedback*, ils osent.

⇒ Nous pouvons retenir de ce graphique que pour les interprètes âgés entre 20 et 40 ans, le nombre d'années d'expérience exerce tout de même une influence,

⁴⁶ Voir annexe 1, section 5, question 21.

tandis que pour la catégorie des plus de 40 ans, ce critère n'est pas vraiment un frein à la pratique du *feedback* entre pairs.

4.3.5 Sur quels critères d'observation les interprètes se basent-ils pour donner du *feedback* ?

Dans la dernière section de notre questionnaire, nous avons voulu interroger les interprètes au sujet des éléments d'observation sur lesquels ils se basent lorsqu'ils échangent du *feedback* avec leurs pairs⁴⁷. Nous reprendrons dans cette partie de chapitre, pour chaque catégorie d'éléments d'observation, les trois items qui ont été le plus cochés par les répondants. Il était laissé le choix de cocher plusieurs cases. L'ensemble des résultats se trouve en annexe⁴⁸.

4.3.5.1 Les éléments d'observation du Français

1) Je ne fais pas attention à des points en particulier, mais je donne plutôt une appréciation globale, ou je dis si quelque chose m'a particulièrement marqué (positif ou négatif)	13 répondants	62%
2) Intentions	12 répondants	57%
3) Richesse lexicale	11 répondants	52%

Tableau 1 : Trois principaux éléments d'observation du Français

4.3.5.2 Les éléments d'observation de la LSFB

1) Clarté	15 répondants	71%
2) Espace de signation	12 répondants	57%
3) Iconicité / Je ne fais pas attention à des points en particulier, mais je donne plutôt une appréciation globale, ou je dis si quelque chose m'a particulièrement marqué (positif ou négatif)	10 répondants	48%

Tableau 2 : Trois principaux éléments d'observation de la LSFB

⁴⁷ Voir annexe 1, section 6, questions 22 à 26.

⁴⁸ Voir annexes 10 à 14.

4.3.5.3 Les éléments d'éthique

1) Neutralité	15 répondants	71%
2) Fidélité	14 répondants	67%
3) Gestion des conséquences des décisions prise	13 répondants	62%

Tableau 3 : Trois principaux éléments d'observation d'éthique

4.3.5.4 Les éléments du travail en binôme

1) Relais (prise et passage)	15 répondants	71%
2) Soutien	15 répondants	71%
3) Soufflage	14 répondants	67%

Tableau 4 : Trois principaux éléments d'observation du travail en binôme

4.3.5.5 Les éléments de stratégies

1) Décalage	13 répondants	62%
2) Adaptations culturelles	11 répondants	53%
3) Déverbalisation / Calques	10 répondants	48%

Tableau 5 : Trois principaux éléments d'observation de stratégies

Tous ces éléments nous servent d'indication sur les aspects auxquels les interprètes font attention lorsqu'ils observent leur collègue. Ils peuvent être utiles pour les interprètes qui prendraient connaissance des résultats de notre recherche et qui souhaiteraient savoir quels critères rencontrent le plus d'intérêt. Cela peut alimenter la réflexion, l'échange et la collaboration entre pairs.

4.4 Autres éléments récoltés : les commentaires

Enfin, un dernier point essentiel dans la collecte d'informations par le canal d'un questionnaire, il s'agit des commentaires libres que les répondants souhaitent rédiger, parallèlement aux questions ciblées.

Plusieurs interprètes apportent des nuances à leurs réponses par ce biais ainsi que des éléments de réflexion sur la question de l'emploi du *feedback* entre pairs qui n'ont pas été évoqués ailleurs dans le questionnaire.

Le commentaire qui revient plusieurs fois concerne la confiance qui doit régner entre les collègues qui constituent le binôme. Au-delà de l'âge, la qualification ou des années d'expérience, sans cette confiance, l'échange de *feedback* ne pourra être productif, constructif et formateur. Il est vrai que nous n'avions pas envisagé cette piste, mais avec le recul il nous semble également que c'est un élément à prendre en compte lorsque l'on travaille en équipe et que l'on souhaite améliorer nos pratiques.

Certains déplorent que le *feedback* ne soit pas ancré dans notre métier et accessible à tous. D'autres regrettent de ne pas travailler davantage en binôme car ils souhaiteraient pouvoir se servir de ce processus de *feedback*.

Plusieurs interprètes font part d'autres difficultés non-évoquées dans le questionnaire, par exemple l'aspect déontologique qui n'est pas toujours facile à aborder avec un collègue, ou le caractère de collègues qui pensent avoir toujours raison et avec qui l'échange est difficilement envisageable.

Concernant l'organisation pratique du *feedback*, certains citent l'élément déclencheur du bon déroulement de ce moment d'échanges : les collègues avec lesquels la prestation va se passer. Tous ne réagissent pas de la même manière face aux retours, que ce soit pour le donner ou le recevoir. D'autres parlent du dérangement ressenti lorsque le collègue avance davantage de points négatifs, en oubliant de parler du positif. Ou encore, la manière dont va se dérouler le *feedback* et l'habitude que l'on a ou non de travailler avec les collègues. Un interprète suggère également

que ce temps d'échange soit prévu dans l'horaire de travail des interprètes, car il peut arriver de devoir courir à la prestation suivante et donc de ne pas disposer de temps suffisant pour effectuer un échange de ressenti à l'issue de la prestation.

Enfin, quelques interprètes sont intéressés de connaître les résultats de cette recherche et émettent le souhait qu'ils puissent être portés à la connaissance des interprètes concernés, afin d'y réfléchir ensemble et arriver à une généralisation du *feedback*. Que celui-ci soit davantage perçu comme un moyen d'améliorer sa pratique professionnelle et non pas uniquement comme un florilège de critiques.

5 Conclusion

« Accepte la critique des autres ! C'est le meilleur feedback pour améliorer et tes attitudes, et tes habitudes. »

Dona Maurice ZANNOU – Socio-anthropologue Béninois

Par le biais de ce travail de recherche, nous souhaitons lever le voile sur l'utilisation du *feedback* chez les interprètes Français-LSFB. Savoir si ce processus leur est familier, s'ils prennent le temps de l'utiliser, s'ils acceptent d'en recevoir et sur quels critères ils se basent pour le mettre en pratique. Pour répondre à ces questions, nous avons divisé notre travail en plusieurs chapitres.

Tout d'abord, nous avons apporté des éléments théoriques pour nous permettre de mieux cerner et comprendre la notion de *feedback*. Pour cela, nous avons proposé plusieurs définitions de ce concept. Ces démarches apprennent que le *feedback* est un processus positif qui se doit d'être efficace, descriptif, sans jugement, organisé, et qu'il doit respecter plusieurs critères pour être donné et reçu dans les meilleures conditions.

Le point suivant nous a permis de passer en revue différents domaines dans lesquels le *feedback* est régulièrement utilisé et nous avons ainsi pu les comparer et en retenir les éléments principaux. Notamment dans le domaine professionnel, le *feedback* est un processus complexe, dynamique et émotif. Généralement c'est à l'employeur que revient la tâche de donner du *feedback* à ses employés. Nous sommes là dans un système hiérarchisé. A contrario, dans le domaine de l'apprentissage et celui de l'interprétation, nous sommes davantage en présence d'une situation de *feedback* entre pairs, d'égal à égal.

Dans ce chapitre consacré au domaine de l'interprétation, nous avons succinctement dressé un état des lieux de l'utilisation du *feedback* chez d'autres interprètes ; d'une part en langues vocales en Belgique francophone, et d'autre part en langues des signes, à l'étranger ou chez nos voisins néerlandophones.

Dans le deuxième chapitre, consacré à la méthodologie, nous avons tout d'abord défini une question de recherche, sélectionné notre public cible et formulé des hypothèses. Ensuite, nous avons décrit les étapes de notre réflexion. Celles-ci ont mené à choisir le questionnaire comme outil de recherche, pour ensuite exposer les différents éléments qui le constituent et pour enfin décrire la manière dont nous l'avons testé et diffusé auprès de notre public cible.

Le troisième chapitre était consacré à la présentation et l'analyse des données récoltées. Nous avons ainsi pu présenter le profil des répondants, et ensuite répondre aux questions et hypothèses, à l'aide des réponses reçues par les interprètes.

Pour rappel, la questions de recherche et les hypothèses étaient les suivantes :

- Question :

- 1) Sachant que le *feedback* est un cadeau (Vollebregt, 2020) qui se doit d'être efficace, descriptif et sans jugement, et qui devrait dès lors permettre aux interprètes d'améliorer leurs compétences, d'avoir un retour extérieur sur leur propre prestation, les interprètes Français-LSFB connaissent-ils ce processus, prennent-ils le temps de l'utiliser, acceptent-ils d'en recevoir et sur quels critères se basent-ils pour le mettre en pratique ?

- Hypothèses :

- 1) Les interprètes ont une connaissance et une pratique du *feedback* différentes en fonction de leur(s) formation(s) de base, du nombre d'années durant lesquelles ils ont exercé le métier et de leur expérience du terrain.
- 2) La formation en interprétation Français-LSFB, qui est dispensée à l'Université Saint-Louis Bruxelles (USL-B, pour le Bachelier) et à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve (UCLouvain, pour le Master) depuis 2014, apporterait une nouvelle dynamique dans le travail en binôme, en encourageant les interprètes à donner et recevoir du *feedback* de leurs pairs, dans la continuité de ce qui est initié en cours.

Ce qui ne serait peut-être pas le cas pour les interprètes n'ayant pas suivi cette formation universitaire et qui n'en auraient alors pas ou peu de connaissances et seraient peut-être de ce fait plus réticents à l'utiliser.

- 3) Les interprètes plus expérimentés se sentent peut-être plus à l'aise de donner du *feedback* aux plus jeunes, étant donné leur plus grande expérience sur le terrain.
- 4) Les jeunes diplômés de ce master adoptent-ils, vis-à-vis du *feedback*, une même attitude avec leurs collègues avec lesquels ils travaillent en binôme, quelles que soient leurs formations de base, le nombre d'années durant lesquelles ils ont exercé le métier et leur expérience du terrain, ou ces critères influencent-ils leur pratique ?

À la question posée, nous pouvons désormais répondre que le processus de *feedback* est globalement connu des interprètes Français-LSFB. Ils sont nombreux à voir les avantages qu'il présente ; les mêmes avantages que ceux présentés dans le premier chapitre de notre travail. La majorité considère également le *feedback* comme une opportunité d'améliorer leurs compétences et d'échanger avec leurs collègues. Cet outil semble donc non-négligeable. Nous ne pouvons que nous réjouir d'avoir pu traiter de la question en interrogeant les principaux protagonistes qui, par ailleurs, ont répondu en nombre à notre enquête.

Les résultats de notre étude montrent que le *feedback* n'est pas un processus uniforme pratiqué par l'ensemble des interprètes Français-LSFB et que le sujet assez délicat notamment parce qu'il met en jeu les sentiments et susceptibilités de chacun. Même si globalement l'image du *feedback* est positive, quelques interprètes (4%) considèrent le *feedback* comme une porte ouverte aux critiques négatives. Ils expriment leur trop grande sensibilité pour en recevoir, leur souhait d'éviter ce moment, ou leur opinion au sujet du manque d'intérêt de ce processus.

En outre, nous déduisons que l'échange entre pairs n'est pas ancré dans les pratiques des interprètes. Il va principalement dépendre du type de personnes qui composent le binôme. Certains vont le pratiquer avec tous leurs collègues, d'autres seulement avec certains. Dans tous les cas, les objectifs doivent être définis à

l'avance et les échanges doivent se vouloir constructifs. On constate en effet que la confiance en soi et en son collègue joue un rôle important dans ce choix de pratiquer ou non du *feedback*. Un manque de communication autour de ce sujet complexe peut être à la source de ce constat, et peut mener à des dérives (sentiment de jugement, autodépréciation, porte ouverte aux critiques, ...), si c'est la personne qui est visée et non ses actions. C'est ce que Haesenne (2006) nomme « l'insécurité linguistique des interprètes ».

Cependant, à la lecture des définitions et avantages cités par les répondants, nous avons pu constater une réelle envie d'ouverture à cette pratique. Bien sûr, il y a des conditions que les interprètes soulignent comme indispensables au bon déroulement des échanges à l'issue d'une prestation. Citons par exemple le temps dont on dispose qui joue un rôle important. Il arrive fréquemment qu'à l'issue d'une prestation, les interprètes doivent rapidement quitter le lieu pour se rendre à leur prochain rendez-vous. Cependant, on retiendra que pour les interprètes, se donner du *feedback* ne serait pas une perte de temps. Au contraire, à condition qu'il soit bien préparé, construit et réfléchi, ce temps consacré au *feedback* peut s'avérer formatif, bienveillant et sain.

Le *feedback* permet également de prendre conscience de détails non perçus au cours de la prestation. Les interprètes le voient donc comme un outil d'amélioration et d'évolution, qui renforce la collaboration et la solidarité entre les collègues. Il est également l'occasion de prendre du recul sur sa pratique, de se questionner et corriger d'éventuels biais ou mauvaises habitudes.

Attention toutefois à la manière dont le *feedback* sera formulé et par qui il sera formulé. Cet aspect a été soulevé à plusieurs reprises au cours du questionnaire. Certains interprètes déplorent le caractère négatif que peut prendre la discussion à l'issue d'une prestation, transmettant un sentiment de jugement et de dévalorisation.

L'âge, le diplôme et l'expérience professionnelle ne semblent pas être un frein pour les interprètes de plus de 40 ans. Ils osent donner du *feedback*. Alors que chez les plus jeunes, ces éléments peuvent entrer en ligne de compte dans leur choix de mettre en place ou non un *feedback* à l'issue d'une prestation.

Malgré de nombreux éloges exprimés à l'égard de ce processus de *feedback*, des inconvénients ont tout de même été relevés par les répondants. « Énergivore » et « chronophage » sont deux qualificatifs qui sont revenus à plusieurs reprises dans les commentaires et à la question des inconvénients⁴⁹. Ensuite, il a été soulevé qu'il n'est pas toujours utile de se donner du *feedback*, dans les cas où les collègues se connaissent bien, travaillent régulièrement ensemble, ou n'ont pas le temps/l'énergie/l'occasion d'échanger à l'issue de la prestation.

Donner et recevoir du *feedback* est donc, selon la plupart des interprètes interrogés, un « cadeau », un processus sain, mais l'histoire particulière de la formation d'interprètes en Belgique francophone nous amène à constater qu'il n'est pas utilisé uniformément chez tous les interprètes, puisqu'ils n'ont pas tous suivi la formation universitaire dans laquelle le *feedback* est régulièrement utilisé. En sortant de leur formation, les diplômés du Master continuent de l'utiliser avec leurs pairs, mais quand il s'agit de travailler en binôme avec un interprète plus âgé, ou plus expérimenté, cela peut mettre un frein à la pratique du *feedback*. Notons d'ailleurs que parmi les répondants au questionnaire (pour rappel, 21 sur 30 interprètes sollicités), la proportion entre ceux qui sont diplômés d'une formation universitaire et ceux qui ne le sont pas, est quasi équilibrée (48% et 52%).

Plusieurs espoirs naissent de ces conclusions :

- Qu'à la lecture des résultats et analyses de cette enquête, les interprètes Français-LSFB puissent découvrir qu'ils sont plusieurs à partager le même avis.
- Que les quelques interprètes encore réticents vis-à-vis du *feedback*, vis-à-vis de leurs collègues ou de leur confiance en eux puissent au travers de ce travail de recherche, se rendre compte des bonnes intentions de la majorité des interprètes Français-LSFB.
- Que cela permettra une prise de conscience de la part de l'ensemble des interprètes qu'il n'est pas trop tard pour lancer le processus de *feedback* au sein de notre profession.

⁴⁹ Voir section 3, question 11.

- Que les pistes d'amélioration proposées par les conférenciers Indiens puissent trouver leur place en Belgique francophone. Pour rappel, il s'agit de renforcer le système de tutorat des jeunes interprètes, de procéder à un partage des pratiques en collaborant avec d'autres pays, d'impliquer davantage les interprètes sourds et travailler ensemble pour devenir des alliés (entre interprètes et avec la communauté sourde). La Flandre semble elle aussi ouverte à inclure le processus de *feedback* dans leurs pratiques professionnelles.

5.1 Nouvelles interrogations et ouverture vers d'autres recherches

À la lecture de cette analyse, une multitude de questions nous sont apparues. Ces questions pourraient faire l'objet d'autres recherches.

Le nombre d'interprètes en Belgique francophone étant limité, nous pourrions étendre notre recherche aux interprètes néerlandophones, ainsi qu'entrer en contact avec d'autres associations d'interprètes au niveau mondial pour envisager une collaboration autour de la pratique du *feedback*.

Maintenant que les éléments qui constituent un bon *feedback* sont connus et répertoriés dans ce travail de recherche, nous pourrions mener une étude de terrain en proposant aux interprètes de choisir un moment pour mettre en pratique le concept de *feedback* avec différents collègues, et les interroger ensuite sur leur ressenti afin de savoir si cet échange a pu leur apporter une amélioration dans leur relation, et au niveau de leur estime d'eux.

Nous pourrions également mener une recherche sur l'impact de la crise sanitaire de la Covid-19 sur le travail des interprètes, leur collaboration et leur pratique du *feedback*. En effet, la crise sanitaire que nous traversons actuellement nous a poussé à revoir nos méthodes de travail. Notamment avec l'obligation du télétravail, nombreux sont les interprètes qui se sont tournés vers l'interprétation à distance. De nouvelles techniques à devoir assimiler (plateformes de visio-conférences pour l'interprétation à distance ; port du masque pour l'interprétation en présentiel), mais

également moins de situations d'interprétation en binôme. Dès lors, le *feedback* a-t-il été une solution pour certains afin d'asseoir leur confiance en leurs compétences et d'échanger autour de ces nouvelles pratiques ?

Nous avons découvert que la particularité de l'histoire de l'interprétation en Belgique francophone pourrait être à l'origine de la différence de pratique du *feedback* entre pairs. Dès lors, nous pourrions davantage nous questionner sur les raisons qui poussent les interprètes à ne pas agir de la même manière face à leurs différents collègues et tenter d'apporter des pistes de solutions pour harmoniser cette pratique encore peu développée.

De plus, il y a une question à laquelle nous n'avons pas pensé dans notre questionnaire et qui aurait pu apporter des éléments de réponse supplémentaires, il s'agit de savoir si les interprètes de plus de 40 ans avaient pour habitude de travailler en binôme au début de leur carrière, et de comparer la situation avec maintenant où le nombre d'interprètes est plus important qu'il y a quelques années. Cela expliquerait peut-être pourquoi les interprètes de plus de 40 ans utilisent moins naturellement le *feedback* que les interprètes récemment diplômés du master à l'UCLouvain.

Nous avons vu que ce n'est pas tant l'âge, le diplôme ou l'expérience du collègue qui justifient l'utilisation ou non du *feedback* à l'issue d'une prestation en binôme, mais bien le collègue en lui-même, ses capacités à accepter de recevoir et à pouvoir donner du *feedback* qui pouvaient influencer. Dès lors, une étude plus approfondie sur cette question pourrait être menée, en lien avec les théories du panier de crabes, du dauphin et du piranha.

La technique du *feedback* a été fortement utilisée et encouragée durant le cursus universitaire du master en interprétation de conférence Français-LSFB à l'UCLouvain. Elle pourrait être davantage expliquée et structurée, grâce aux apports théoriques de cette recherche, afin que les futurs diplômés sachent davantage comment se donner des retours constructifs et bienveillants entre étudiants interprètes.

Enfin, il pourrait être intéressant de mener à nouveau cette même enquête de terrain, dans dix ans, afin de comparer les résultats et observer s'il y a une différence dans les pratiques des interprètes.

Glossaire des acronymes et abréviations

ABILS : Association Belge des Interprètes en Langue des Signes

ASL : American Sign Language (Langue des signes américaine)

BVGT : Beroepsvereniging Vlaamse GebarentaalTolken (Association des Interprètes de Langue des signes flamande)

LSFB : Langue des signes de Belgique Francophone

LSTI : Louvain School of Translation and Interpreting

SISW : Service d'Interprétation des Sourds de Wallonie

SISB : Service d'Interprétation des Sourds de Bruxelles

UCLouvain : Université Catholique de Louvain-la-Neuve

USL-B : Université Saint-Louis – Bruxelles

WASLI : World Association of Sign Language Interpreters

Liste des illustrations, graphiques et tableaux

Illustration 1 : Définition du terme « <i>feedback</i> » (Dictionnaire l'internaute, version en ligne)	P.16
Illustration 2 : « The Johari Window » (Luft & Ingham, 1955)	P.18
Illustration 3 : « Le bonhomme OSBD » (Rosenberg, années 60)	P.20
Illustration 4 : « Receiving <i>feedback</i> » (Vollebregt, 2020)	P.25
Illustration 5 : Extrait du tableau Excel reprenant les résultats du questionnaire	P.62
Graphique 1 : Type de certification en interprétation Français-LSFB	P.64
Graphique 2 : Âge des répondants	P.66
Graphique 3 : Certification selon les catégories d'âge	P.67
Graphique 4 : Les interprètes prennent-ils le temps d'échanger à l'issue d'une prestation en binôme ?	P.73
Graphique 5 : Le <i>feedback</i> est-il une perte de temps ?	P.75
Graphique 6 : L'influence de l'âge	P.77
Graphique 7 : L'influence du diplôme	P.78
Graphique 8 : L'influence du nombre d'années d'expérience	P.79
Tableau 1 : Trois principaux éléments d'observation du Français	P.80
Tableau 2 : Trois principaux éléments d'observation de la LSFB	P.80
Tableau 3 : Trois principaux éléments d'observation d'éthique	P.81
Tableau 4 : Trois principaux éléments d'observation du travail en binôme	P.81
Tableau 5 : Trois principaux éléments d'observation des stratégies	P.81

Bibliographie

Ouvrages:

Cibois, P. (2009). *Les Méthodes d'Analyse d'Enquêtes*. Paris : PUF. Que sais-je, (3782).

Collin, M. (2019). *Interpréter les expressions idiomatiques: L'interprétation des expressions idiomatiques de la langue des signes de Belgique francophone (LSFB) vers le français: stratégies, spécificités, efforts* (Mémoire de Master, Université catholique de Louvain).

Haesenne, T. (2006). *Linguistic insecurity among French Belgian Sign Language (LSFB) interpreters*. PROFILS, Institut Libre Marie Haps, Bruxelles.

Hale, S., & Napier, J. (2013). *Research methods in interpreting: A practical resource*. London, Bloomsbury.

Hanquet, N. (2019). *Interpréter la métaphore. Stratégies d'interprétation du français vers la langue des signes de Belgique francophone (LSFB) en contexte de conférence*. (Mémoire de Master, Université catholique de Louvain).

Mason, B. J., & Bruning, R. H. (2001). *Providing feedback in computer-based instruction : What the research tells us*. CLASS Research report No. 9. Center for Instructional Innovation, University of Nebraska-Lincoln.

Articles de revues

- Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'année psychologique*, 114(2), 315-353.
- Brutus, S., & Gosselin, A. (2007). Chapitre 7. Le feed-back en milieu de travail. In Saint-Onge, S éd., *Gestion des performances au travail*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 295-330. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/gestion-des-performances-au-travail---page-295.htm>.
- Emmart, J. (2015). *Sign Language Interpreters and the 'F' Word*. Consulté à l'adresse <https://www.streetleverage.com/2015/12/sign-language-interpreters-and-the-f-word/> le 12 avril 2021.
- Emmart, J. (2016). Change Ahead: A New Approach to *Feedback* for Sign Language Interpreters. *Sign*. Consulté à l'adresse https://streetleverage.com/live_presentations/change-ahead-new-approach-feedback-sign-language-interpreters/ le 12 avril 2021.
- Han, C. (2016). Research Methods in Interpreting: A Practical Resource Sandra Hale and Jemina Napier (2013). *Journal of Research Design and Statistics in Linguistics and Communication Science*, 2(2), 181-186.
- Lee, J. (2018). *Feedback on feedback*: Guiding student interpreter performance. *Translation & Interpreting*, 10(1), 152-170.

- Perneger, T. (2004). Le questionnaire de recherche : mode d'emploi à usage des débutants. *Revue des maladies respiratoires*, 21(4), 71-74.
- Ratier, C. (1998). Conseils pour mener une enquête par questionnaire, CNRS, Délégation aux systèmes d'informations,
Réf interne : CNRS.DSI/BQUAL/ERGONOMIE/QUEST.doc.
- Richardson, J. C., Ertmer, P. A., Lehman, J. D., & Newby, T. J. (2007, October). Using peer *feedback* in online discussions to improve critical thinking. In *The Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology*. Anaheim, Calif, USA.
- Seeber, Kilian. (2015). Sandra Hale and Jemina Napier. Research methods in interpreting: A practical resource. *Interpreting*, 17. 10.1075/intp.17.1.06see.
- Su, W. (2019). Interpreting quality as evaluated by peer students. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(2), 177-189.
- Witter-Merithew, A. (2001). *Feedback: A conversation about 'the work' between learners and colleagues* - consulté à l'adresse <http://intrpr.info/library/witter-merithew-talking-about-the-work.pdf>.

Sites internet

<https://blog.incenteev.com/fr/2016/08/management-mieux-gerer-feedback> - consulté le 26 mars 2021.

<https://etre-optimiste.fr/les-regles-d-or-de-la-communication-non-violente/> - consulté le 12 avril 2021.

<https://www.journaldunet.fr/management/guide-du-management/1445744-feedback-defintion-traduction-exemple/> - consulté le 26 mars 2021.

Vollebregt, M. (2020) Giving & Receiving *Feedback* Is Difficult — Here's How to Do It Right <https://marcvollebregt.medium.com/giving-receiving-feedback-is-difficult-heres-how-to-do-it-right-e8fc2edea376> - consulté le 12 avril 2021.

<http://www.communicationbienveillante.eu/le-message-je-de-thomas-gordon/> - consulté le 12 avril 2021

<https://www.qualtrics.com/fr/gestion-de-l-experience/brand/enquete-questionnaire/> - consulté le 03 juin 2021.

<http://labos.ulg.ac.be/apes/wp-content/uploads/sites/4/2014/05/methode-n7.pdf> - consulté le 03 juin 2021.

<https://www.manager-go.com/marketing/dossiers-methodes/questionnaire-satisfaction> - consulté le 03 juin 2021.

<https://bpifrance-creation.fr/encyclopedie/letude-marche/comment-faire-son-etude-marche/realiser-questionnaire-cadre-votre-etude> - consulté le 03 juin 2021.

<https://www.webconversion.fr/outils-sondages-questionnaires/> - consulté le 09 juin 2021.

<http://www.abils.net> - consulté le 13 juin 2021.

<http://www.cosens.be> - consulté le 13 juin 2021.

<http://www.sisw.be> - consulté le 13 juin 2021.

<https://citations.ouest-france.fr/citation-coluche/critiquer-gens-faut-connaître-connaître-106726.html> - consulté le 07 juillet 2021.

<https://www.scribbr.fr/> - consulté le 09 juillet 2021.

<https://creerunquestionnaire.fr/articles/obtenir-des-reponses/preparer-envoi-enquete/taux-de-reponse-participation-enquete-en-ligne/> - consulté le 17 juillet 2021.

Illustrations

Luft & Ingham, 1955. *The Johari Window* [illustration]. Consultée à l'adresse

<https://www.manager-go.com/efficacite-professionnelle/dossiers-methodes/la-fenetre-de-johari>.

Rosenberg, M. (s.d.). « Le bonhomme OSBD » [illustration]. Consultée à l'adresse

<https://etre-optimiste.fr/les-regles-d-or-de-la-communication-non-violente/>.

Vollebregt, M. (2020). « Receiving *feedback* » [illustration]. Consultée à l'adresse

<https://marcvollebregt.medium.com/giving-receiving-feedback-is-difficult-heres-how-to-do-it-right-e8fc2edea376>.

Documents vidéo

Sharma, S. & Jain, S. (2021), *The Terrifying « F » Word ! Feedback in Mentoring : Challenges, Solutions & Adaptations – A Case Study from India* [Conférence].

Consultable à l'adresse : https://www.youtube.com/watch?v=-FiuZoby2_M

Annexes

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial