

Faculté de philosophie, arts et lettres

La santé de l'interprète

Constats et perspectives

Auteur : Hillel DESCHUYTENEER

Promotrice : Patricia KERRES

Année académique : 2022-2023

Mémoire d'interprétation à finalité spécialisée : interprétation de conférence

La santé de l'interprète

Constats et perspectives

Remerciements

Je tiens à remercier tous ceux qui ont participé à l'élaboration de ce mémoire, sans qui je ne serai jamais arrivé au bout.

J'aimerais tout d'abord remercier Madame Marina Riapolova, professeure de russe et co-promotrice à qui je souhaite un prompt rétablissement. Elle m'a aiguillé dans la rédaction de ce travail, et n'a jamais rechigné à répondre aux questions que je lui ai soumises.

Merci à ma mère de m'avoir supporté pendant cette rude année, à ma sœur qui a été présente dans les moments difficiles, et à mon parrain, Jean-Jacques, sans qui je n'aurais pas été l'homme que je suis devenu.

Je tiens également à remercier toutes les personnes qui ont accepté de participer à mon enquête. Sans eux, ou plutôt grâce à eux, j'ai pu obtenir une vision plus large de ce qu'est l'interprétation et de ce que ce métier représente.

Une mention également à tous ceux qui m'ont accompagné pendant ce long périple, mes camarades de classe, mes professeurs. Sans eux, l'ambiance aurait été maussade, tout au mieux...

Enfin, plus qu'un merci, c'est une mention spéciale pour une dame extraordinaire avec qui j'ai noué des liens très forts : Patricia Kerres. Je tiens à la remercier pour tout le temps qu'elle m'a accordé pendant la rédaction de ce travail. Sans ses conseils avisés, son engagement et sa disponibilité sans faille, je n'aurais jamais ne serait-ce qu'aperçu la lumière au bout de ce très long tunnel. Also, Danke.

Merci à tous, du fond du cœur.

Table des matières

Remerciements	5
Préface	7
1 Introduction	9
2 « Réduire l'anxiété langagière en production orale : jeux de rôles en FLE».....	12
2.1 L'influence de l'anxiété langagière sur l'apprentissage	15
2.2 Quelle était la solution proposée pour résoudre le problème ?	16
2.3 Jeux de rôles — en quoi consistent-ils ?	17
2.4 Résultats du test	19
2.5 Quels enseignements tirer des résultats ?	21
2.6 Quel rapport avec la santé de l'interprète ?	22
3 Le stress en interprétation — la formation	23
3.1 Enquête auprès de participants.....	36
4 Mieux vaut prévenir que guérir	56
4.1 Le stress — aspect pratique	57
Quelles en sont les manifestations ?	59
4.2 Karen Bontempo et Karen Malcolm - les interprètes ne sont pas des robots	61
4.3 Le traumatisme par procuration	65
4.4 La personnalité et l'adaptation	67
4.5 Stratégies d'adaptation négatives et positives	71
4.5.1 Stratégies d'adaptation spécifiques à l'interprétation	76
4.5.2 Stratégies d'organisation.....	78
4.6 Perspectives de la formation.....	81
4.7 Conclusion de l'étude.....	86
Conclusion	88
Glossaire.....	91
Annexes.....	95
5 Bibliographie.....	98

Préface

Le présent travail s'inscrit dans le cadre de mes études, afin de répondre aux exigences du master en interprétation de conférence de l'Université catholique de Louvain.

Avant d'aborder le thème de la santé de l'interprète, qui fait l'objet de mon mémoire, j'ai voulu orienter ma recherche vers un sujet qui a beaucoup plus trait au communautaire. Comme il s'agit d'un domaine de l'interprétation qui me tient particulièrement à cœur, je voulais établir un rapport de force entre les demandeurs d'asile et les donneurs d'asile. Cependant, je me suis vite rendu compte que je me perdais dans mes recherches et, surtout, que je n'aurais pas assez de temps pour produire un travail de qualité. Ces circonstances m'ont donc amené à reconsidérer le sujet de mon mémoire, et je me suis penché sur un thème qui m'a toujours intéressé : la santé et l'interprétation.

Pour faciliter la rédaction de ce travail, je me suis appuyé sur de nombreux articles de recherche et d'études qui se concentrent sur la question de savoir si et comment la santé de l'interprète peut être préservée. L'objectif de ce mémoire est de trouver une réponse aux nombreuses questions qui me sont venues à l'esprit pendant mes études, dont celle-ci : la santé de l'interprète, est-elle suffisamment abordée pendant la formation ?

Depuis le procès de Nuremberg¹, qui a véritablement mis au monde l'interprétation, cette dernière n'a cessé d'évoluer positivement jusqu'à l'intronisation de l'interprétation à distance qui a marqué la première véritable rupture entre l'interprète et les conférences. En effet, l'interprétation à distance, aussi communément appelée « interprétation en distancielle » a troublé l'ordre mondial des interprètes, leur sphère

¹ Deneken, M. (2021, novembre 23). *Exposition « Un procès - Quatre langues » - Qui étaient les interprètes simultanés au procès de Nuremberg ?* Récupéré sur Université de Strasbourg: <https://www.unistra.fr/a-propos-de-ce-site/credits-et-mentions-legales>

commune, et en a poussé plus d'un à raccrocher les casques et les micros, à devoir quitter leurs cabines, pour des raisons psychologiques essentiellement.

L'interprétation est une profession qui se recycle tous les jours, c'est la raison pour laquelle l'interprète doit être attentif à d'innombrables choses : l'actualité, le champ lexical approprié pour certains énoncés qui changent au fil du temps, ... On ne sait donc jamais vraiment à quoi s'attendre. Pour faire passer un message correctement, beaucoup d'énergie est dépensée. L'interprète sera prêt le jour J et, surtout, la conférence à laquelle il aura été invité sera de qualité.

Mais qu'en est-il de son état de santé ? Nombreux sont les interprètes qui sont épuisés après une journée d'interprétation. En effet, il ne faut pas sous-estimer l'énergie, le niveau de concentration et l'attention nécessaires pour une réunion. Souvent, certains interprètes ne se rendent pas compte de leur état de fatigue, ce qui, *a posteriori*, leur fait défaut. Ils sont surmenés et pensent, à tort, qu'un sommeil réparateur suffira. Outre la rigueur qu'exige le métier (parfois comparé à la profession de pilote d'avion), la nature de l'angoisse n'est pas non plus la même. Pire encore, la plupart des interprètes ne savent pas comment y faire face et, malheureusement, le résultat est souvent le même : *burnout*.

Un schéma qui se perpétue sans qu'il n'y ait de véritables solutions. En existe-t-il, d'ailleurs ? Si oui, lesquelles ?

Afin de donner plus de poids et une perspective plus large à ce mémoire, ma promotrice, Patricia Kerres et moi-même avons décidé de réaliser une enquête auprès d'étudiants et de jeunes diplômés en interprétation. Grâce à leurs réponses, j'ai pu élargir mes réflexions et répondre à mes interrogations de départ. Ce travail, qui n'était pas sans peine, m'a permis d'en apprendre davantage sur l'interprétation et sur d'autres aspects inhérents à la profession qui ne sont pas toujours mentionnés, comme la santé. Ils sont pourtant essentiels.

J'espère que vous prendrez autant de plaisir à lire ce travail que j'en ai pris à le rédiger.

1 Introduction

« *Interpreting is an inherently stressful occupation*² ». Cette citation de Kurz en 2003 fait écho aux différentes situations angoissantes auxquelles les interprètes font face au sein de leur activité.

Troubles du sommeil, maux d'estomac, insomnie, hypervigilance, etc. Nombreux sont les symptômes pouvant se développer pendant la carrière de l'interprète. Pourtant, l'accent n'est toujours pas suffisamment mis sur la santé de l'interprète pour prévenir l'émergence de ces troubles. Pourquoi ? Comment faire pour pallier l'éveil de ces symptômes ? J'ai décidé de me pencher sur la question de savoir ce qui pourrait être fait pour mieux protéger la santé des interprètes. Les institutions qui les emploient s'intéressent-elles suffisamment à leur santé ? Faudrait-il remonter encore plus loin, jusqu'à la formation, et introduire une section "santé de l'interprète" pendant les études ? Existe-t-il des exercices qui favorisent la lutte contre l'anxiété après ou même pendant une réunion ? Pour répondre à toutes ces questions, j'explorerai trois axes de recherches.

Le premier concerne une étude intéressante qui traite du processus d'apprentissage d'une langue étrangère chez un apprenant, et qui met l'accent sur la peur qu'il ressent lorsqu'il doit s'exprimer en public.

Bien que l'étude ne se concentre en aucun cas sur l'aspect de l'interprétation et de la santé de l'interprète qui fait l'objet de ma recherche, il m'a semblé utile et surtout intéressant de constater les difficultés et les peurs auxquelles ces apprenants sont confrontés. En effet, elles sont très proches de ce qu'un étudiant en interprétation ressent au quotidien pendant sa formation et lors de son entrée dans le monde professionnel.

Sans trop aller dans les détails, je vais rendre compte des différents résultats rapportés par la mise en place d'une méthode atypique utilisée par les chercheurs dans

² Kurz, I. (2003). Physiological stress during simultaneous interpreting: A comparison of experts and novices. *Interpreters' Newsletter*, 51-67.

le cadre de leur expérience : les jeux de rôle pendant une activité de présentation orale. Nous constaterons au fur et à mesure que la plupart des apprenants ont vu leurs résultats scolaires s'améliorer considérablement grâce aux jeux. Mais surtout, et c'est ce qui a attiré mon attention, ils ont vu leur taux d'anxiété baisser de manière significative et ce pour différentes raisons qui seront expliquées plus tard.

Afin d'approfondir mon étude et d'élargir ma réflexion, je me suis penché sur un article et une expérience subséquente qui me semblaient très intéressants d'un point de vue analytique : « Réduire l'anxiété langagière en production orale : jeux de rôles en FLE³ ». Bien qu'il n'ait pas été rédigé à des fins d'interprétation, comme je l'ai mentionné plus tôt, certains de ses passages ont attiré mon attention et m'ont poussé à les présenter dans ce travail.

Le deuxième axe de recherche traite partiellement de la formation en interprétation. Je me concentrerai sur les défis auxquels les étudiants doivent faire face, puisqu'ils ne s'attendent pas toujours à ce que le niveau de stress soit aussi élevé pendant le cursus. En outre, et comme annoncé dans la préface, je réaliserai une enquête auprès d'étudiants en interprétation et de jeunes diplômés pour apporter plus de poids à la problématique de la santé. Ils répondront de manière anonyme à une série de questions.

Enfin, le dernier axe de mon travail de recherche portera sur l'analyse d'une étude intéressante qui traite de l'interprétation en situation de stress et des différents traumatismes que l'on peut subir pendant la transmission du message dans les établissements de santé. Néanmoins, ces constats peuvent être élargis à l'interprétation en général. J'apporterai une brève définition sur le stress et mentionnerai le traumatisme par procuration. Je définirai ce terme tout au long de ce chapitre, d'où il vient et ce que l'on peut faire pour le combattre. Ensuite, je m'intéresserai aux

³ Sibel ÇAPAN TEKİN, V. A. (2015, novembre 24). *Humanitas - international journal of social sciences*. Récupéré sur REDUIRE L'ANXIETE LANGAGIERE EN PRODUCTION ORALE: JEUX DE ROLES EN FLE: https://www.academia.edu/34118523/REDUIRE_L_ANXIETE_LANGAGIERE_EN_PRODUCTION_ORALE_JEUX_DE_ROLES_EN_FLE?email_work_card=view-paper

manifestations de ce stress, *in extenso*, à travers le traumatisme par procuration. Pour finir, je me concentrerai sur les solutions qui existent et qui sont proposées par les différents chercheurs de l'étude. Le terme "robot" est également mentionné pour décrire les interprètes, ce qui est pour moi très fort et très parlant. Dans l'exercice de son métier, l'interprète doit faire face à de nombreuses situations qui peuvent se présenter au cours de son travail. Rester concentré et simplement transmettre un message n'est pas si simple, surtout s'il est sensible à certains sujets.

Je tiens à préciser que cette étude a été rédigée en anglais. Lorsque je me réfère à cette étude et que j'en tire des citations, celles-ci sont traduites par mes soins.

2 « Réduire l'anxiété langagière en production orale : jeux de rôles en FLE⁴ ».

Cet article a été rédigé par Sibel ÇAPAN TEKİN et Veda ASLIM YETİS. En quelques mots, il s'agit d'une étude dont l'objectif principal a été de déterminer le niveau d'anxiété d'apprenants de français langue étrangère (FLE) et d'utiliser une stratégie efficace pour tenter de le réduire. J'en dirai davantage plus loin dans mon postulat.

L'article suivant n'a toutefois pas de lien direct avec la santé de l'interprète, mais je l'ai trouvé très intéressant, car il décrit certains de ses comportements. L'auteur de l'article parle des difficultés que rencontrent les apprenants d'une langue étrangère et des obstacles qu'ils rencontrent dans leur apprentissage. Il semblerait que les difficultés auxquelles font face les apprenants lorsqu'ils essaient de se familiariser à une langue soit dues à l'anxiété. Ce phénomène est d'ailleurs désigné dans l'article sous le nom « d'anxiété langagière »⁵. Cette peur se manifeste surtout dans la compétence orale, qui a également fait l'objet d'une étude scientifique visant à comprendre les raisons et les effets de cette peur. L'angoisse dans ce cas précis empêche l'étudiant d'apprendre efficacement une langue. Il est donc très facile ici d'établir un parallèle entre les interprètes et la communication orale, puisqu'ils sont directement concernés.

J'aborderai certains résultats de recherche effectués pendant l'étude. Je mettrai également en avant différentes solutions pour réduire l'anxiété lors des interventions orales en langue 1, en m'appuyant sur un tableau représentatif des résultats d'un jeu de rôle. Je me contenterai de présenter les réponses, sans les analyser. J'utiliserai un tableau qui résume les résultats du jeu de rôle auquel les apprenants ont

⁴ Sibel ÇAPAN TEKİN, V. A. (2015, novembre 24). *Humanitas - international journal of social sciences*. Récupéré sur REDUIRE L'ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE EN PRODUCTION ORALE: JEUX DE RÔLES EN FLE:
https://www.academia.edu/34118523/REDUIRE_L_ANXIETE_LANGAGIERE_EN_PRODUCTION_ORALE_JEUX_DE_ROLES_EN_FLE?email_work_card=view-paper

⁵ Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 112-126.

participé et qui met en exergue les points les plus importants que j'ai voulu faire ressortir dans cette étude. Enfin, je me concentrerai également sur l'anxiété elle-même et les effets qu'elle peut avoir sur l'interprète et de ce fait sur sa santé. En effet, l'interprète est amené à s'exprimer oralement tout au long de sa carrière. Il me semble donc important de s'intéresser à ce sujet, raison pour laquelle j'ai choisi cet article.

Avant de devenir interprète et de développer des techniques d'interprétation, il faut apprendre une langue, ce qui est d'une certaine manière anxiogène pour l'apprenant. Deux experts, Horwitz⁶ et Cope⁷, ont élaboré une définition intéressante sur l'anxiété langagière.

Définition⁸ : « phénomène distinct et complexe composé d'auto-perceptions, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues dans le contexte de classe et résultant du caractère spécifique du processus d'apprentissage des langues. »

Cela est d'autant plus vrai que l'anxiété langagière est un concept à part entière qui ne fait pas double emploi avec d'autres types d'anxiété vécus dans d'autres situations, par exemple en mathématiques, géographie, sciences, etc. (Horwitz et Cope, 1986). Cette définition montre donc clairement à quel point les langues et l'interprétation par extension, suscitent l'anxiété chez les apprenants et les interprètes, et qu'il est absolument nécessaire de trouver un moyen soit de réduire le niveau d'anxiété, soit de trouver un moyen de ne pas ressentir les effets anxiogènes du métier et/ou de l'apprentissage. Deux autres chercheurs, MacIntyre et Gardner (1994, p.284) ont également renforcé cette théorie en définissant l'anxiété langagière de la sorte : « l'anxiété langagière comme une sensation d'appréhension associée aux

⁶ Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 112-126.

⁷ Cope, E. K. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

⁸ Cope, E. K. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 128

contextes dans lesquels la langue seconde est utilisé, y compris la production orale, la compréhension orale et l'apprentissage⁹ ».

⁹ Gardner, P. M. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second processing in the second language. *Language Learning*, 44(2) , 283-305.

2.1 L'influence de l'anxiété langagière sur l'apprentissage

D'autres chercheurs se sont également penchés sur la question de l'anxiété langagière et tous s'accordent à dire qu'il s'agit de l'un des principaux facteurs qui influencent négativement le processus d'apprentissage des langues.

A l'instar de Horwitz et MacIntyre, d'autres chercheurs comme Young¹⁰, Aida¹¹, Saito et Samimy¹², Coulombe¹³ ont mis en évidence les éléments suivants :

- « L'anxiété langagière a un grand effet négatif sur les performances des apprenants en langue seconde ;
- Les apprenants anxieux sont moins performants que ceux qui éprouvent moins d'anxiété ;
- Il existe une corrélation négative entre l'anxiété langagière et les notes obtenues dans le cours de langue étrangère ;
- Malgré tous les efforts de l'apprenant, l'anxiété influence négativement sa réussite scolaire. »

D'autres recherches ont été approfondies afin de déterminer l'impact de l'anxiété langagière en langue 1 sur les quatre compétences langagières que sont la production écrite, la compréhension écrite, la compréhension orale et la production orale. Sans surprise, comme nous l'avons déjà mentionné, c'est la production orale qui est la plus affectée.

¹⁰ Young, D. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment. What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 426-439.

¹¹ Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety : The case of students of Japanese. . *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.

¹² Samimy, Y. S. (1996). Foreign language anxiety and language performance : A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-249.

¹³ Coulombe, D. (Consulté le 5 avril 2023). Récupéré sur Anxiété et croyances langagières chez des apprenants d'une langue seconde au niveau universitaire.:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424764.pdf#page=43>

2.2 Quelle était la solution proposée pour résoudre le problème ?

Comme évoqué précédemment, le problème majeur auquel les apprenants d'une langue étrangère font face est l'anxiété langagière. En d'autres termes, lors de la production orale, ils ont du mal à s'exprimer dans leur langue cible (langue 1). Le manque de confiance en soi notamment est l'une des causes de cette anxiété. On pourrait créer ici un parallèle avec l'interprète qui angoisse à l'idée de réaliser un retour vers sa langue B, car il ne se sent pas en confiance, ou parce qu'il sait que la difficulté de l'exercice n'est pas la même que quand il interprète vers sa langue A. Mais ce n'est pas tout. La possibilité que l'apprenant puisse échouer est également un facteur d'anxiété pour lui, tout comme l'évaluation négative par l'un de ses enseignants et/ou camarades de classe. Là encore, nous pouvons établir un nouveau parallèle avec l'interprète qui, outre la peur de l'échec s'il ne restitue pas correctement un message, reçoit un retour négatif sur sa prestation. Notons bien qu'il s'agit surtout ici d'une situation où l'interprète est encore en phase d'apprentissage, et non en plein exercice de son activité. Nous verrons toutefois un peu plus loin que les "séquelles" du passé peuvent influencer les performances du futur interprète.

Les chercheurs Taylord et Watford (cités par Yaiche)¹⁴ ont constaté que les apprenants expliquaient leur anxiété par la peur de répéter de mauvaises expériences (possibilité d'échec, peur d'une évaluation négative, problème de confiance, etc.). Ils ont donc mis au point le test de Wilcoxon¹⁵, dont le but était d'aider les apprenants à réduire leur anxiété en organisant des jeux de rôle dans lesquels ils devaient se sentir à l'aise dans une situation de production orale en langue 1. Les chercheurs ont constaté que les apprenants les plus anxieux obtenaient généralement de moins bonnes notes que les moins anxieux. De même, les apprenants qui avaient eu plus d'expériences négatives présentaient un taux d'anxiété beaucoup plus élevé.

¹⁴ Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales*. Paris: Hachette.

¹⁵ Wikipedia. (2022, novembre 14). *Wikipedia*. Récupéré sur Test de Wilcoxon: https://fr.wikipedia.org/wiki/Test_de_Wilcoxon-Mann-Whitney#

2.3 Jeux de rôles — en quoi consistent-ils ?

Il s'agit d'entrer dans la peau d'un personnage (un policier, un avocat, un juge, etc.). L'idée est de créer une situation fictive où l'apprenant peut s'exprimer de manière spontanée et improvisée. Selon les chercheurs, il s'agissait d'une bonne solution, qui facilitait l'apprentissage d'une langue étrangère pour les apprenants, car ils prenaient plaisir à participer à ces jeux, qui étaient en outre motivants. Un climat de confiance régnait alors autour des étudiants, ce qui réactivait automatiquement chez eux les connaissances linguistiques.

Un autre chercheur, Dufeu¹⁶, affirme que l'acceptation des erreurs des autres et le respect du rythme de chaque participant sont fondamentaux pour créer un climat de confiance. En effet, cela réduit considérablement le niveau de tension au sein de la classe. *De facto*, les apprenants ne sont plus préoccupés par les évaluations négatives et s'expriment donc plus librement et participent plus activement au travail, en l'occurrence ici, aux jeux de rôles.

En ce qui concerne l'expérience en elle-même et ses participants, ces derniers étaient au nombre de 17 (11 garçons et 6 filles d'origines turques) à suivre un cours de production orale intitulé « Communication Orale en Français ». Les apprenants avaient tous un niveau B1 en français. Bien entendu, l'expérience est beaucoup plus détaillée, mais j'ai sélectionné les éléments qui me semblaient les plus pertinents pour ne pas m'éloigner du sujet de base.

En ce qui concerne les outils de collecte de données, les chercheurs ont utilisé « l'échelle d'Anxiété à Parler en Langue Étrangère » développé par Huang¹⁷,

¹⁶ Leblanc, M.-C. (2002). *Jeu de rôle et engagement - Evaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan.

¹⁷ Huang, H. (2004). *The relationship between learning motivation and speaking anxiety among EFL non-English major freshmen in Taiwan* (Thèse de maîtrise non publiée). Taiwan: Université de Technologie de Chaoyang.

adaptée et traduite en turc par Balemir¹⁸. Cette échelle de type Likert à 5 points (1 = d'accord, 5 = pas d'accord) a permis de mesurer le taux d'anxiété chez les apprenants.

Un test préliminaire et un test final ont ensuite été organisés afin d'évaluer les progrès des apprenants sur une période de 13 semaines. Ils ont également été informés qu'ils seraient évalués pendant cette période et que leur note compterait pour 20% de la note finale de leurs examens. A partir de la troisième semaine, le cours de production orale était fondé sur la technique du jeu de rôle, que j'ai mentionné précédemment dans mon postulat. Une semaine, le cours était fondé exclusivement sur la technique du jeu de rôle, l'autre semaine sur des activités visant la production orale et se terminant par des jeux de rôle.

¹⁸ Balemir, S. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety. (Thèse de doctorat non publiée)*. Ankara: Université Bilkent.

2.4 Résultats du test

Voici les résultats de l'analyse du test de Wilcoxon (le tableau reprend les résultats du test préliminaire et du test final et par extension le niveau d'anxiété à parler des apprenants de FLE avant et après l'intervention de la technique des jeux de rôles) :

Numéro de code des étudiants	Scores du test préliminaire	Scores du test final	Ecart entre les deux scores
N01	57,5	71,25	+13,75
N02	57,5	72,5	15
N03	32,5	65,0	+32,5
N04	32,5	57,5	+25
N05	51,25	70,0	+18,75
N06	28,75	45,0	+16,25
N07	56,25	75,0	+18,75
N08	42,5	52,5	+10
N09	36,25	48,75	+12,5
N10	47,5	62,25	+14,75
N11	45	73,75	+28,75
N12	52,5	57,5	5
N13	45	65,0	+20
N14	61,25	72,5	+11,25
N15	62,5	56,25	-6,25
N16	50	52,5	+2,5
N17	47,5	46,25	-1,25
Moyenne	47,43	61,38	+13,95

Tableau 6 : La comparaison des résultats/scores du test préliminaire et du test final¹⁹

J'ai également trouvé intéressant d'examiner de plus près les sources de l'anxiété langagière, et il semble que le jugement négatif par les autres soit la plus grande peur chez les apprenants. Comme je l'ai déjà mentionné, c'est une situation dans laquelle un étudiant en interprétation peut se retrouver lorsqu'il reçoit un retour de son professeur après une prestation.

¹⁹ Çapan Tekin, S. v. (2016). Réduire l'anxiété langagière en production orale: jeux de rôles en FLE. *Humanitas*, 4(7), 73-102.

Après l'analyse des auteurs, le tableau nous montre ce qui suit :

Les sources de l'anxiété à parler selon les apprenants

Catégories	N/17	%
1. La peur d'être évalué négativement par les autres	11	64,705
2. Les techniques d'enseignement et les attitudes de l'enseignant envers les apprenants	9	52,94
3. L'auto-perception de la capacité à parler dans la langue française	11	64,705

Tableau 9 : Les sources de l'anxiété à parler selon les apprenants²⁰

Ici encore, on s'aperçoit que la peur d'être critiqué négativement par les autres constituent l'une des principales sources de l'anxiété dans la prise de parole chez l'apprenant.

²⁰ Çapan Tekin, S. v. (2016). Réduire l'anxiété langagière en production orale: jeux de rôles en FLE. *Humanitas*, 4(7), 73-102.

2.5 Quels enseignements tirer des résultats ?

Le tableau ci-dessus montre donc clairement qu'il existe une différence significative concernant le niveau d'anxiété des participants avant et après l'intervention.

Les jeux de rôle semblent avoir exercé une influence positive sur le niveau d'anxiété des apprenants, à tel point que celui de certains d'entre eux a chuté de manière spectaculaire. En comparaison, le score de l'élève numéro 3 a fait un bond (positif) après l'intervention. Le score moyen des participants a également augmenté. De nombreux autres apprenants ont décrit les cours de production orale en langue 1 avec jeux de rôle comme un moyen efficace de réduire les niveaux d'anxiété et ont souligné leur plus grande volonté de participer au cours et leur confiance en eux croissante.

Voici un autre tableau récapitulatif qui reprend les témoignages de ces apprenants :

Le rôle et les apports des jeux de rôles pour l'anxiété à parler

Catégories	N/17	%
1. Les cours de production orale avec les jeux de rôles réduisent l'anxiété à parler	11	64,705
2. Les jeux de rôles permettent plus de participation au cours, de courage et de confiance en soi	12	70,588

Tableau 10 : Le rôle et les apports des jeux de rôles pour l'anxiété à parler²¹

Bien sûr, l'étude s'est également penchée sur d'autres questions pratiques et a comparé d'autres résultats à l'aide de nouveaux coefficients, mais il s'agit là encore d'établir un parallèle avec l'interprétation, une question à laquelle je vais me consacrer dans un instant. Quel est le rapport avec la santé de l'interprète ? Dans quelle mesure cette expérience peut-elle apporter des réponses à nos questions ?

²¹ Çapan Tekin, S. v. (2016). Réduire l'anxiété langagière en production orale: jeux de rôles en FLE. *Humanitas*, 4(7), 73-102.

2.6 Quel rapport avec la santé de l'interprète ?

À mon sens, ces études sont très révélatrices des situations auxquelles les interprètes sont confrontés dans l'exercice de leur fonction. Tous ne sont pas en mesure de gérer leur anxiété, ce qui peut avoir de graves conséquences à long terme sur leur santé mentale. En effet, avoir la boule au ventre à chaque fois que l'on doit s'exprimer, surtout si c'est dans le cadre de sa profession, est loin d'être sain. C'est pourquoi il faut absolument prévenir ce genre de situations, ou du moins apprendre à les gérer, afin de ne pas en souffrir pendant la prestation.

J'ai trouvé l'expérience des jeux de rôle très intéressante, car même si elle était très axée sur la note finale des apprenants, elle a également eu un impact positif sur l'angoisse des participants. Selon moi, c'est justement le genre d'exercice qui pourrait être pertinent dans la formation d'un interprète, pour apprendre à gérer son anxiété dès le début pendant un cours de présentation orale (consécutive ou simultanée dans le cadre de l'interprétation).

Cette étude m'amènera à aborder plus en détail le stress ressenti pendant la formation en interprétation, un point qui selon moi mérite d'être développé.

3 Le stress en interprétation — la formation

Sur base de ce qui a été présenté dans l'étude précédente et de plusieurs lectures, j'ai réalisé une enquête sur la santé de l'interprétation et notamment sur la place du stress au sein de la formation. En effet, comme annoncé dans mon introduction, j'ai consacré une petite partie de mon travail de recherche à la formation du métier d'interprète, qui pour moi revête une importance cruciale. Afin d'en apprendre plus sur la santé de l'interprète pendant la formation, j'ai formulé ma question de recherche comme suit : « dans quelle mesure les études peuvent-elles agir pour protéger la santé des interprètes en herbe face aux aspects contraignants de la profession ? ».

J'ai tout d'abord repris les programmes de cours en interprétation proposés par les universités suivantes :

- L'université Catholique de Louvain-La-Neuve
- L'université de Mons
- L'université Libre de Bruxelles (ISTI)
- L'université de Genève
- L'université de Heidelberg
- L'université de Paris 3 (ESIT)

Voici les programmes de cours, proposés par les établissements susmentionnés repris directement depuis leur plateforme web :

- Université UCLouvain :

Finalité spécialisée : interprétation de conférence [30.0]		
Contenu:		
Deux cours en fonction des langues étudiées (8 crédits)		
✖ LINTP2601 Introduction à l'interprétation simultanée allemand > français	FR 1 q2 15h+30h 4 crédits	Patricia Kerres (coord.)
✖ LINTP2602 Introduction à l'interprétation simultanée anglais > français	FR 1 q2 15h+30h 4 crédits	Tania Biondi (coord.)
✖ LINTP2603 Introduction à l'interprétation simultanée néerlandais > français	FR 1 q2 15h+30h 4 crédits	Johan Van Cleven (coord.)
✖ LINTP2604 Introduction à l'interprétation simultanée espagnol > français	FR 1 q2 15h+30h 4 crédits	José De Groef (coord.) , Anne De Smet
✖ LINTP2606 Introduction à l'interprétation simultanée russe > français	FR 1 q2 15h+30h 4 crédits	Cécile Frogneux (coord.) , Marina Riapolova
✖ LINTP2607 Introduction à l'interprétation simultanée turc > français	FR 1 q2 15h+30h 4 crédits	
✖ LINTP2608 Introduction à l'interprétation simultanée LSFB > français	FR 1 q2 15h+30h 4 crédits	
✖ LINTP2609 Introduction à l'interprétation simultanée français > LSFB	FR 1 q2 15h+30h 4 crédits	Thierry Haesenne (coord.)
Deux cours en fonction des langues étudiées (10 crédits)		
✖ LINTP2611 Techniques d'interprétation de conférence (consécutif et simultanée) allemand > français	FR 2 q1 0h+90h 5 crédits	Dirk Bärenwald (coord.)
✖ LINTP2612 Techniques d'interprétation de conférence (consécutif et simultanée) anglais > français	FR 2 q1 0h+90h 5 crédits	Tania Biondi (coord.)
✖ LINTP2613 Techniques d'interprétation de conférence (consécutif et simultanée) néerlandais > français	FR 2 q1 0h+90h 5 crédits	Johan Van Cleven (coord.)
✖ LINTP2614 Techniques d'interprétation de conférence (consécutif et simultanée) espagnol > français	FR 2 q1 0h+90h 5 crédits	José De Groef , Anne De Smet (coord.)
✖ LINTP2616 Techniques d'interprétation de conférence (consécutif et simultanée) russe > français	FR 2 q1 0h+90h 5 crédits	Cécile Frogneux , Marina Riapolova (coord.)
✖ LINTP2617 Techniques d'interprétation de conférence (consécutif et simultanée) turc > français	FR 2 q1 0h+90h 5 crédits	
✖ LINTP2618 Techniques d'interprétation de conférence LSFB > français	FR 2 q1 0h+60h 5 crédits	Patricia Kerres (coord.)
✖ LINTP2619 Techniques d'interprétation de conférence français > LSFB	FR 2 q1 0h+60h 5 crédits	Thierry Haesenne (coord.)
Deux cours en fonction des langues étudiées (12 crédits)		
✖ LINTP2621 Pratiques de l'interprétation de conférence (consécutif, simultanée, simultanée avec texte) allemand > français	FR 2 q2 0h+120h 6 crédits	Dirk Bärenwald (coord.)
✖ LINTP2622 Pratiques de l'interprétation de conférence (consécutif, simultanée, simultanée avec texte) anglais > français	FR 2 q2 0h+120h 6 crédits	Tania Biondi (coord.)
✖ LINTP2623 Pratiques de l'interprétation de conférence (consécutif, simultanée, simultanée avec texte) néerlandais > français	FR 2 q2 0h+120h 6 crédits	Johan Van Cleven (coord.)
✖ LINTP2624 Pratiques de l'interprétation de conférence (consécutif, simultanée, simultanée avec texte) espagnol > français	FR 2 q2 0h+120h 6 crédits	José De Groef , Anne De Smet (coord.)
✖ LINTP2626 Pratiques de l'interprétation de conférence (consécutif, simultanée, simultanée avec texte) russe > français	FR 2 q2 0h+120h 6 crédits	Cécile Frogneux (coord.) , Marina Riapolova
✖ LINTP2627 Pratiques de l'interprétation de conférence (consécutif, simultanée, simultanée avec texte) turc > français	FR 2 q2 0h+120h 6 crédits	
✖ LINTP2628 Pratiques de l'interprétation de conférence (simultanée) LSFB > français	FR 2 q2 0h+45h 6 crédits	Patricia Kerres (coord.)
✖ LINTP2629 Pratiques de l'interprétation de conférence (simultanée, simultanée avec texte) français > LSFB	FR 2 q2 0h+90h 6 crédits	Thierry Haesenne (coord.)

Illustration 1 : programmes de cours de l'université UCLouvain²²

²² UCLouvain. (s.d.). Récupéré sur <https://uclouvain.be/prog-2023-intp2m-programme>

L'UCLouvain présente son programme de master en interprétation de conférence comme suit :

- « Des cours dispensés par une équipe d'enseignants composée presque exclusivement d'interprètes professionnels faisant le lien direct entre enseignement et marché du travail.
- Un encadrement personnalisé et un travail par groupes restreints d'étudiants.
- Une collaboration pédagogique avec les grandes institutions internationales (Union Européenne, ONU, OTAN...).
- Un examen final devant un jury professionnel comprenant des représentants d'organisations internationales.
- L'interprétation consécutive « retour » : du français vers la langue étrangère.
- Un profil d'expert allié à une polyvalence, une rigueur et une capacité de travail très appréciées sur le marché de l'emploi. »

- L'Université Libre de Bruxelles :

L'université Libre de Bruxelles présente son programme de master en interprétation de conférence comme suit :

« Les étudiants du Master en Interprétation bénéficient d'un éventail de 5 langues étrangères. Au cours du Master, les techniques d'interprétation consécutive et l'amélioration de l'expression française sont abordées en priorité. Puis, l'accent est mis sur l'interprétation simultanée. On y dispense aussi une initiation au « retour », c'est-à-dire une interprétation du français vers la langue étrangère dite « forte ». Des stages sont organisés en collaboration avec des institutions internationales (ONU, UE, Conseil de l'Europe, UNESCO) ou des organisations du secteur non-marchand. Les cours sont dispensés dans des locaux équipés d'un matériel conforme aux conditions de travail rencontrées dans la vie active.

En fin de cursus, les aspects purement pratiques du métier sont également envisagés. Les sujets traités couvrent l'actualité politique, culturelle, scientifique ou technique. Ils concernent également les thèmes qui seront abordés au cours des stages. Les étudiants bénéficient au cours de leur formation d'une assistance pédagogique dispensée par des interprètes permanents d'institutions internationales ou d'interprètes free-lance chevronnés. »²³

- Université de Genève :

Maîtrise universitaire en interprétation de conférence	
Faculté de traduction et d'interprétation	
Master 90 crédits	
Module 1	
Lectures en théorie de l'interprétation	Horaire
BI10003	1h de cours-séminaire, automne
Organisations internationales, procédure parlementaire et terminologie de conférence	Horaire
BI10004	3h de cours-exercices, automne
Module 2 - Interprétation consécutive I	
Interprétation consécutive générale I	Horaire
BI20000	2h de séminaire, automne
Interprétation consécutive DE/EN I	Horaire
BI20102	1h de cours-exercices, automne

²³ Bruxelles, U. L. (2022-2023). Récupéré sur <https://cwfront.ulb.ac.be/progpdf/generate?gen=prod&mode=formation&anet=MA-INTER&anac=2022&lang=fr&ext=.pdf>

Module 3 - Interprétation simultanée I

Interprétation simultanée générale I

BI30000

Horaire
2h de séminaire, printemps

Interprétation simultanée technique I

BI30001

Horaire
2h de séminaire, printemps

Interprétation simultanée DE/EN I

BI30102

Horaire
cours-exercices, printemps

Interprétation simultanée DE/ES I

BI30104

Horaire
1h de cours-exercices , Non donné en 2022-2023

Interprétation simultanée DE/FR I

BI30105

Horaire
1h de cours-exercices, printemps

Module 4 - Interprétation consécutive II

Interprétation consécutive générale II

BI40000

Horaire
2h de séminaire, printemps

Interprétation consécutive DE/EN II

BI40102

Horaire
1h de cours-exercices, printemps

Interprétation consécutive DE/ES II

BI40104

Horaire
1h de cours-exercices , Non donné en 2022-2023

Interprétation consécutive DE/FR II

BI40105

Horaire
1h de cours-exercices, printemps

Interprétation consécutive DE/IT II

BI40106

Horaire
1h de cours-exercices , Non donné en 2022-2023

Module 5 - Interprétation simultanée II

Interprétation simultanée générale II

BI50000

Horaire
2h de séminaire, automne

Interprétation simultanée technique II

BI50001

Horaire
2h de séminaire, automne

Interprétation simultanée DE/EN II

BI50102

Horaire
cours-exercices, automne

Interprétation simultanée DE/ES II

BI50104

Horaire
2h de cours-exercices , Non donné en 2022-2023

Interprétation simultanée DE/FR II

BI50105

Horaire
cours-exercices, automne

Module 6 - Interprétation consécutive III

Interprétation consécutive générale III

BI60000



Horaire

2h de séminaire, automne

Entraînement supervisé pour l'interprétation consécutive III

BI69999



Horaire

séminaire, automne

Module 7 - Mémoire

Mémoire

BI70000



Horaire

mémoire, automne

Illustration 2 : programmes de cours de l'université de Genève²⁴

L'université de Genève présente son programme de master en interprétation de conférence comme suit :

« La maîtrise en interprétation de conférence offre une formation en interprétation simultanée et consécutive. Ce programme spécialisé de trois semestres couvre également tout ce que les interprètes en herbe doivent savoir sur la procédure parlementaire, les organisations internationales et la théorie de l'interprétation. L'apprentissage sur place est combiné à l'apprentissage en ligne grâce à notre portail de formation ultramoderne. Les étudiants choisissent parmi un éventail de langues, sélectionnées en fonction des exigences de la profession, et travaillent avec des technologies de communication de pointe et du matériel haut de gamme. Ils sont ainsi assurés d'obtenir leur master prêt à faire carrière dans l'interprétation de conférence.

Notre maîtrise en interprétation de conférence est un programme résidentiel de trois semestres à temps plein qui met en œuvre le programme de base et les critères de qualité de l'EMCI (European Masters of Conference Interpreting). Tous les cours d'interprétation sont dispensés par des interprètes de conférence professionnels chevronnés, accrédités par l'ONU et/ou l'UE et possédant une vaste expérience de

²⁴ Genève, U. d. (2023-2024). Récupéré sur <https://pgc.unige.ch/main/study-plans?year=2023&fac=13956>

la formation. Il est important de noter que le programme est structuré autour d'un calendrier de cours dynamique.

Une caractéristique unique du MA en interprétation de conférence de la FTI est la possibilité de choisir parmi sept langues dans différentes combinaisons linguistiques, avec la garantie d'être formé par des interprètes de conférence professionnels dont la langue maternelle est l'anglais.

Pour être admis au Master of Arts en interprétation de conférence, les candidats doivent remplir les conditions d'immatriculation de l'Université de Genève et être titulaires d'un diplôme universitaire. En outre, ils doivent être admis en réussissant les examens d'admission (voir art. 65 du Règlement d'études de la Faculté), démontrant ainsi un haut niveau de maîtrise de la langue et une bonne culture générale. »

- Université de Mons : (Je n'ai pas repris tous les blocs de cours car les unités d'enseignements sont les mêmes pour tous les cours).

BLOC 1		Nombre d'heures de cours (*)						Pér. CréditsPond.	
		HT(*)	HTPE(*)	HTPS(*)	HD(*)	HR(*)	Total		
Langue de base (Français)								16	
UE	UT-B1-TRAI-150-M	Maitrise et analyse du discours oral et écrit (partie 1)	10	16	4	0	8	38	Q1 2 2
UE	UT-B1-TRAI-151-M	Communication orale et écrite (partie 1)	8	31	6	0	8	53	Q1 4 4
UE	UT-B1-TRAI-152-M	Maitrise et analyse du discours oral et écrit (partie 2)	32	7	6	0	8	53	Q2 5 5
UE	UT-B1-TRAI-153-M	Communication orale et écrite (partie 2)	8	31	6	0	8	53	Q2 5 5
Langues								32	
A choisir parmi les combinaisons linguistiques possibles									
Allemand								16	
UE	UT-B1-TRAI-154-M	Maitrise de la langue écrite I : allemand	14	51	10	0	8	83	Q1,Q2 8 8
UE	UT-B1-TRAI-155-M	Maitrise de la langue orale I : allemand	14	51	10	0	8	83	Q1,Q2 8 8
Anglais								16	
UE	UT-B1-TRAI-156-M	Maitrise de la langue écrite I : anglais	14	51	10	0	8	83	Q1,Q2 8 8
UE	UT-B1-TRAI-157-M	Maitrise de la langue orale I : anglais	14	51	10	0	8	83	Q1,Q2 8 8
Danois								16	
UE	UT-B1-TRAI-158-M	Maitrise de la langue écrite I : danois	14	51	10	0	8	83	Q1,Q2 8 8
UE	UT-B1-TRAI-159-M	Maitrise de la langue orale I : danois	14	51	10	0	8	83	Q1,Q2 8 8
Espagnol								16	
UE	UT-B1-TRAI-160-M	Maitrise de la langue écrite I : espagnol	14	51	10	0	8	83	Q1,Q2 8 8
UE	UT-B1-TRAI-161-M	Maitrise de la langue orale I : espagnol	14	51	10	0	8	83	Q1,Q2 8 8
Italien								16	
UE	UT-B1-TRAI-162-M	Maitrise de la langue écrite I : italien	14	51	10	0	8	83	Q1,Q2 8 8
UE	UT-B1-TRAI-163-M	Maitrise de la langue orale I : italien	14	51	10	0	8	83	Q1,Q2 8 8
Néerlandais								16	
UE	UT-B1-TRAI-164-M	Maitrise de la langue écrite I : néerlandais	14	51	10	0	8	83	Q1,Q2 8 8
UE	UT-B1-TRAI-165-M	Maitrise de la langue orale I : néerlandais	14	51	10	0	8	83	Q1,Q2 8 8

Code	Type	Responsable	Coordonnées du service	Enseignant(s)
UT-B2-TRAIINT-019-M	UE Obligatoire	DE FARIA PIRES Loïc		• DE FARIA PIRES Loïc

Langue d'enseignement d'évaluation	Langue d'enseignement	HT(*)	HTPE(*)	HTPS(*)	HR(*)	HD(*)	Crédits	Pondération	Période d'enseignement
• Français	Français	13	13	0	0	0	2	2.00	2e quadrimestre

Code(s) d'AA	Activité(s) d'apprentissage (AA)	HT(*)	HTPE(*)	HTPS(*)	HR(*)	HD(*)	Période d'enseignement	Pondération
T-DOYE-302	Informatique	13	13	0	0	0	Q2	100.00%

Bloc 2		Nombre d'heures de cours (*)						Pér.	Crédits	Pond.
		HT(*)	HTPE(*)	HTPS(*)	HR(*)	HD(*)	HR(*)	Total		
Langue de base (Français)									15	
UE	UT-B2-TRAIINT-150-M Maîtrise et analyse du discours oral et écrit (partie 3)	18	21	6	0	0	45	Q1	3	3
UE	UT-B2-TRAIINT-151-M Maîtrise et analyse du discours oral et écrit (partie 4) 	17	9	9	0	0	35	Q2	4	4
UE	UT-B2-TRAIINT-152-M Communication orale et écrite (partie 3)	9	30	6	0	0	45	Q1	3	3
UE	UT-B2-TRAIINT-153-M Communication orale et écrite (partie 4) 	11	41	8	0	0	60	Q2	5	5
Langues (2 au choix)									36	
A choisir parmi les combinaisons linguistiques possibles										
Allemand										
UE	UT-B2-TRAIINT-154-M Maîtrise de la langue écrite II : allemand 	9	30	6	0	0	45	Q1,Q2	5	5
UE	UT-B2-TRAIINT-155-M Maîtrise de la langue orale II : allemand 	9	30	6	0	0	45	Q1,Q2	5	5
UE	UT-B2-TRAIINT-156-M Connaissance du Pays : allemand	26	0	4	0	0	30	Q2	2	2
UE	UT-B2-TRAIINT-157-M Initiation à la traduction : allemand	13	39	8	0	0	60	Q1,Q2	6	6
Anglais										
UE	UT-B2-TRAIINT-158-M Maîtrise de la langue écrite II : anglais 	9	30	6	0	0	45	Q1,Q2	5	5
UE	UT-B2-TRAIINT-159-M Maîtrise de la langue orale II : anglais 	9	30	6	0	0	45	Q1,Q2	5	5
UE	UT-B2-TRAIINT-160-M Connaissance du Pays : anglais	26	0	4	0	0	30	Q2	2	2
UE	UT-B2-TRAIINT-161-M Initiation à la traduction : anglais	13	39	8	0	0	60	Q1,Q2	6	6
Danois										
UE	UT-B2-TRAIINT-162-M Maîtrise de la langue écrite II : danois 	9	30	6	0	0	45	Q1,Q2	5	5
UE	UT-B2-TRAIINT-163-M Maîtrise de la langue orale II : danois 	9	30	6	0	0	45	Q1,Q2	5	5
UE	UT-B2-TRAIINT-164-M Connaissance du Pays : danois	26	0	4	0	0	30	Q2	2	2
UE	UT-B2-TRAIINT-165-M Initiation à la traduction : danois	13	39	8	0	0	60	Q1,Q2	6	6
Espagnol										

Illustration 3 : programmes de cours de l'université de Mons²⁵

L'université de Mons présente son programme de master en interprétation de conférence comme suit :

- Programme et structure :

« Le programme du Master en interprétation à finalité spécialisée est identique pour chacune des deux langues étrangères choisies : l'allemand, l'anglais, le danois, l'espagnol, l'italien, le néerlandais et le russe.

²⁵ Mons, U. d. (2022-2023). Récupéré sur <https://web.umons.ac.be/fti-eii/fr/formations/m2-inconf/>

- Le premier bloc est commun aux deux options (conférence et IL/ISP) et permet de s'initier aux trois grands types d'interprétation (consécutive, simultanée et IL/ISP).
- Le choix entre l'option interprétation de conférence et l'option IL/ISP intervient au deuxième bloc, ces options ayant respectivement pour objet l'interprétation simultanée/consécutive vers le français et l'interprétation de liaison/de services publics dont une des spécificités est une excellente maîtrise active des deux langues étrangères.

Un stage professionnel dans une entreprise, une administration multilingue ou le service d'interprétation d'une organisation internationale figure dans le programme du deuxième bloc de Master au même titre qu'un travail de fin d'études.

Les axes principaux du programme du Master en interprétation à finalité spécialisée se déclinent comme suit :

- Interprétation consécutive
 - Interprétation simultanée
 - Interprétation de liaison/de services publics (IL/ISP)
 - Interprétation du français vers la langue étrangère
 - Théorie de l'interaction interprétée
 - Traduction générale – Terminologie
 - Culture et langue
 - Informatique
 - Révision de textes
 - Stage
 - TFE »
-
- Université de Paris 3 (ESIT) : (Je n'ai pas repris tous les blocs de cours car les unités d'enseignements sont les mêmes pour tous les cours).

L'université de Paris 3 (ESIT) présente son programme de master en interprétation de conférence comme suit :

« Formation en 2 ans, en cours magistraux et ateliers pratiques :

- Master 1 : acquisition d'une méthode
- Master 2 : professionnalisation de l'interprète

Tous les cours sont assurés par des interprètes de conférence professionnels, enseignant dans le sens de leur langue maternelle.

L'enseignement s'organise en cours magistraux et en ateliers. Ces derniers portent sur l'apprentissage progressif des différentes méthodes d'interprétation et sont assurés par paires de langues. Dispensés à des effectifs restreints, ils mettent les étudiants en situation et leur permettent de pratiquer les méthodes de la consécutive ou de la simultanée dans leur combinaison linguistique. »

Voici des exemples d'emploi du temps (fournis à titre indicatif, ils et changent d'une année à l'autre) :

EMPLOI du TEMPS TYPE M1 (Etudiant FR/AN/ES)

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
08:00							
09:00		Economie 08:30-10:00					
10:00				FR-ES consec 09:30-11:00			
11:00		Trad à vue 10:15-12:15	Méthodologie 10:30-12:30		ES-FR consec 10:30-12:00		
12:00	FR-AN consec. 11:00-12:30						
13:00			Perfectionnem linguistique AN 12:30-14:00				
14:00	AN - FR consec 13:45-15:15			Introduction au droit 13:45-15:15	Traduction à vue FR-AN 13:00-14:30		
15:00			Perfectionnem linguistique FR 14:15-15:45		AN-FR consec 3 14:30-16:00		
16:00	Théorie 15:30-17:00	AN-FR consec 2 15:30-17:00		Géopolitique 15:30-17:00			
17:00			FR-AN consec 2 16:00-17:30				
18:00							
19:00							
20:00							

15H d'entraînement en groupes, à organiser entre étudiants. Conférences et ateliers ponctuels.

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
	Economie 08:30-10:00					
			FR-ES consec 09:30-11:00			
FR-AN consec. 11:00-12:30	Trad à vue 10:15-12:15	Méthodologie 10:30-12:30		ES-FR consec 10:30-12:00		
		Perfectionnem linguistique AN 12:30-14:00				
AN - FR consec 13:45-15:15		Perfectionnem linguistique FR 14:15-15:45	Introduction au droit 13:45-15:15	Traduction à vue FR-AN 13:00-14:30		
				AN-FR consec 3 14:30-16:00		
Théorie 15:30-17:00	AN-FR consec 2 15:30-17:00	FR-AN consec 2 16:00-17:30	Géopolitique 15:30-17:00			

EMPLOI du TEMPS TYPE M2 (Etudiant FR/CHIN/AN)

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
08:00							
09:00		Espace européen 08:30-10:00	Interprétation diplomatique 09:00-10:30	Vie internationale 09:15-11:15			
10:00					simultanée avec texte 10:00-12:00	Chin-An consec et simultanée 10:00-11:30	
11:00		Traduction à vue 10:15-12:15					
12:00							
13:00			Chinois consec simultanée 12:30-14:00		Chinois consec simultanée 12:30-14:30		
14:00	An-FR consec et simultanée 13:30-15:00		Préparation aux conférences 14:00-16:00	Droit comparé 13:45-15:15			
15:00							
16:00		Chin-FR consec simultanée 15:45-17:15			Fondements scientifiques 15:30-17:00		
17:00							
18:00							

Illustration 4 : programmes de cours de l'université de Paris 3 (ESIT)²⁶

- Université de Heidelberg²⁷ (traduit en français) :

L'université de Heidelberg présente son programme de master en'interprétation de conférence comme suit :

« Le programme de maîtrise en interprétation de conférence permet aux étudiants d'acquérir les compétences nécessaires pour travailler professionnellement en tant qu'interprète de conférence. Les étudiants acquièrent des compétences spécialisées et construisent une base solide qui les aidera à relever les défis futurs du métier d'interprète de conférence. »

²⁶ ESIT. (s.d.). Récupéré sur <http://www.univ-paris3.fr/master-interpretation-de-conference-46709.kjsp>

²⁷ Heidelberg, U. d. (s.d.). Récupéré sur <https://backend.uni-heidelberg.de/de/dokumente/modulhandbuch-konferenzdolmetschen-2020-08/download>

Le programme de maîtrise en interprétation de conférence comprend neuf modules :

« - Deux modules académiques, dans le cadre desquels les étudiants assistent à un séminaire principal sur les études d'interprétation, à la série de conférences "Current Issues in Linguistics and Translation Studies", à un colloque de recherche, ainsi qu'à des séminaires supplémentaires axés sur des langues particulières.

- Il y a six modules pratiques, chacun consistant en plusieurs cours pratiques d'interprétation simultanée et consécutive dans toutes les directions linguistiques concernées (A-B, B-A, et C-A). »

« - Les étudiants choisissent un module axé sur les compétences professionnelles parmi la gamme de cours proposés. Les cours sont axés sur les aspects de l'interprétation professionnelle, notamment la prise de notes, le développement linguistique, la professionnalisation et la traduction.

- Dans le cadre d'un module, les étudiants doivent interpréter lors d'une conférence publique spécialisée organisée par l'Institut.

- Il y a deux modules avec des examens finaux académiques et pratiques.

- Les étudiants choisissent un module axé sur les compétences professionnelles parmi la gamme de cours proposés. Les cours sont axés sur les aspects de l'interprétation professionnelle, notamment la prise de notes, le développement linguistique, la professionnalisation et la traduction.

- Dans le cadre d'un module, les étudiants doivent interpréter lors d'une conférence publique spécialisée organisée par l'Institut.

- Il y a deux modules avec des examens finaux académiques et pratiques.

- Les étudiants réalisent leur mémoire de maîtrise au cours du quatrième semestre universitaire.»

« Grâce à une collaboration de longue date entre l'Institut de traduction et d'interprétation et d'autres institutions et départements de l'université de Heidelberg, les étudiants ont la possibilité de développer leurs connaissances dans d'autres domaines, notamment les sciences économiques, le droit, la médecine et les

sciences de la vie. Ils se préparent ainsi à interpréter lors de conférences spécialisées dans ces domaines. Après avoir réussi l'examen final, les étudiants peuvent choisir une matière supplémentaire et ajouter ainsi une deuxième langue C à leur profil linguistique standard (ABCC) ».

Aucun cours sur la santé de l'interprète

Comme nous pouvons le constater, aucune des universités reprises ci-dessus n'offre des cours axés sur la santé de l'interprète. L'université de Heidelberg est peut-être le seul établissement qui offre des cours qui se concentrent sur d'autres aspects du métier, tels que la respiration, des mises en situation, comment mieux contrôler sa voix, etc. L'enseignant qui dispense ce cours organise même une fois dans l'année un cours de méditation. Les étudiants apportent de quoi s'installer confortablement sur le sol et suivent les instructions données par l'enseignant. Le cours dure 1h30.

Mais la santé de l'interprète devrait-elle vraiment faire l'objet d'un cours spécifique pendant la formation ? Les apprenants, verraient-ils cela d'un bon œil ? La partie suivante devrait pouvoir nous éclairer sur ce point.

3.1 Enquête auprès de participants

Afin d'étayer mon postulat sur la santé de l'interprète au sein de la formation, j'ai cherché à obtenir le point de vue d'étudiants et jeunes diplômés, pour avoir une perspective plus large et donner davantage d'objectivité et de pertinence à mon travail.

Initialement, mon travail s'est concentré sur la santé des interprètes et sur les méthodes et/ou stratégies existantes qui peuvent contribuer à lutter contre les aspects contraignants de la profession. J'ai toutefois jugé intéressant et pertinent d'ouvrir une section sur la formation, en mettant en lumière l'expérience des apprenants au cours de leur formation en interprétation.

Dans un premier temps, je me suis concentrée sur une étude menée par plusieurs chercheurs et dont l'objectif était d'évaluer l'anxiété des apprenants avant une présentation orale. Cependant, je me suis rapidement rendu compte qu'il serait également utile d'interroger moi-même des étudiants suivant ce cursus afin de voir s'ils partageaient le même stress que les apprenants de l'étude que j'ai incluse dans mon travail.

A travers mon enquête, j'ai cherché à répondre à la question suivante : dans quelle mesure les études en interprétation peuvent-elles agir pour protéger la santé des interprètes face aux aspects contraignants de la profession ?

Je pense que cette question est cruciale. Même si elle ne couvre pas tous les aspects évoqués dans mon travail de recherche, elle soulève, selon moi, des éléments qui permettront peut-être, *a posteriori*, de mieux gérer les contraintes du métier. De plus, la problématique est suffisamment large pour fournir des résultats concrets qui peuvent être appliqués à la formation des interprètes.

Dans ce but, j'ai rédigé trois hypothèses de recherche. Premièrement, le fait que le cursus universitaire ne mette pas suffisamment l'accent sur la santé de l'interprète. Je suis partie du principe que les universités n'insistaient pas suffisamment sur l'aspect santé dans leurs programmes d'études. Je l'ai constaté en examinant les programmes d'enseignements de certaines universités qui proposent une formation d'interprète de conférence. Dans ma deuxième hypothèse, je parle de l'introduction d'un cours de gestion du stress qui, pendant la formation de l'interprète, réduirait le stress *a posteriori*. Cette hypothèse rejoint la première dans le fait que toutes les universités ne proposent pas de cours sur la gestion du stress. Enfin, dans ma troisième hypothèse, je mentionne des exercices de méditation et des jeux de rôles qui améliorent la qualité et la performance des interprètes en herbe. Pour chaque hypothèse, deux questions ont été posées.

Chaque question était suivie d'un champ « commentaires » permettant d'obtenir des informations supplémentaires. Le questionnaire a été conçu sous forme de questions à choix multiples dans Google Forms et les options de réponse étaient toutes formulées en nombre pair afin d'encourager les participants à prendre une décision et d'éviter que les résultats ne se concentrent sur des options plus neutres. Par

ailleurs, j'ai commencé par poser des questions pour établir le profil de l'étudiant ou du jeune diplômé qui répondait. (cf. questionnaire en annexe).

Pour donner plus de poids et de pertinence à mon travail de recherche, je me suis concentré sur les mêmes universités mentionnées dans la section précédente, pour la plupart francophones, à l'exception de l'ESIT et de l'Université de Genève, pour lesquelles je n'ai pas eu de retour.

Le questionnaire a été conçu de manière à me permettre d'obtenir des réponses à la fois quantitatives et qualitatives. J'ai opté pour un mélange des deux afin de donner aux participants la possibilité de répondre à la fois à des questions ouvertes et à des questions à choix multiples.

Avant d'envoyer le questionnaire, je l'ai fait tester par Clémence Degortes, étudiante en interprétation de conférence à l'UCLouvain. Le test ayant été concluant, je l'ai envoyé à de nombreux étudiants, dont certains qui venaient d'obtenir leur diplôme, et j'ai reçu 24 réponses au total. Parmi eux, se trouvaient des étudiants en langue des signes de Belgique Francophone (LFSB). Je n'ai réalisé d'entretien avec aucun d'entre eux. Bien entendu, le questionnaire a été rédigé dans l'anonymat le plus total. Je suis également conscient que le nombre de représentants ne reflète absolument pas les réalités du monde de l'interprétation. Je suis toutefois agréablement surpris et satisfait des réponses que j'ai reçues.

Les conclusions que je tirerai de cette enquête ne seront pas définitives sur le plan scientifique. Néanmoins, elles me permettront d'éclaircir certaines zones d'ombres. Les réponses obtenues pendant l'enquête m'aident à avancer dans mon travail de recherche et reflètent, dans une certaine mesure, les contraintes (stress, etc.) auxquelles les étudiants sont confrontés au cours de leur formation.

Profil des participants :

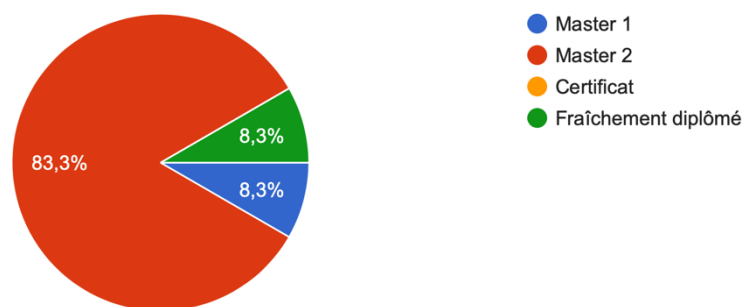
Sur les 24 participants, 15 sont des femmes et 9 des hommes. Ils ont tous entre 22 et 26 ans, à l'exception d'un participant qui a 39 ans. 15 des 24 participants ont le français comme langue(s) maternelle(s), 1 a l'anglais et l'allemand, 3 ont l'allemand, 1 le néerlandais, 1 le portugais et le français, 1 le russe et le français, 1 le français et l'allemand et 1 l'italien et l'allemand.

Voici un tableau récapitulatif des différentes combinaisons linguistiques des participants ayant répondu à l'enquête :

Combinaison linguistique	Nombre d'étudiant(s)
Français A, Anglais C, Espagnol C	4
Français A, Anglais C, Allemand C	3
Français A, Anglais B, Allemand C	1
Allemand A, Italien B, Français C	1
Français A, Allemand B, Anglais C	1
Français A, Allemand B, Anglais B	1
Français A, LFSB A, Anglais C	1
Français A, LFSB A	2
Français A, Néerlandais C, Anglais C	2
Français A, Néerlandais B, Anglais B	1
Allemand A, anglais B, Français C	1
Français A, Anglais C, Russe C	1
Français A, Russe B, Anglais C	1
Allemand A, Anglais B, Italien et Français C	1
Français A, Anglais, Espagnol et Portugais C	1
Français A, Espagnol B, Anglais C	1
Anglais A, Allemand A, Français B	1

Voici un graphique indiquant le niveau d'étude des participants :

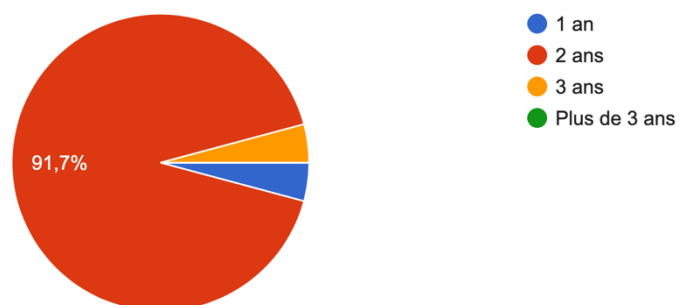
Niveau d'étude
24 réponses



Comme le montre ce graphique, très peu (2) sont fraîchement diplômés. Dans l'ensemble, presque tous les participants sont en deuxième année de master.

Le temps de formation suivi :

Depuis combien de temps suivez-vous la formation en Master ?
24 réponses



J'ai obtenu 23 réponses pour cette rubrique.

Pour la majorité d'entre eux, ils suivent la formation depuis 2 ans. Une seule personne suit le master depuis 3 ans.

Enfin, voici un tableau récapitulatif des établissements universitaires dans lesquels les participants suivent leur formation :

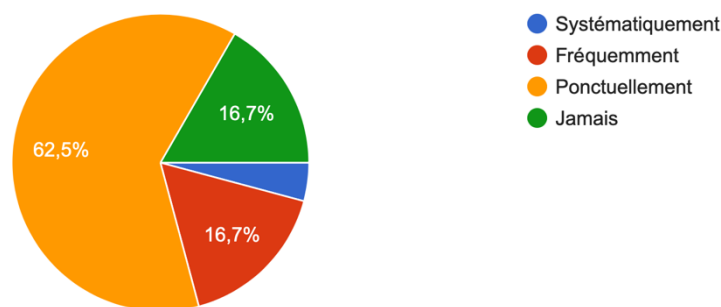
Nom de l'établissement	Nombre d'étudiant(s)
Université catholique de Louvain	12
Université de Mons	5
Université Libre de Bruxelles	1
Université de Heidelberg	5

Hypothèse numéro 1 :

Avec ce questionnaire, j'ai cherché à savoir si les universités mettaient suffisamment l'accent sur les contraintes auxquelles sont soumis les étudiants en interprétation, et donc sur la santé de l'interprète. Pour ce faire, j'ai d'abord demandé aux participants dans quelle mesure la santé de l'interprète était abordée. Ils avaient le choix entre 4 réponses : systématiquement, fréquemment, ponctuellement, jamais.

Voici les résultats obtenus :

Selon vous, dans votre cursus, la question de la santé de l'interprète est abordée :
24 réponses



Hormis un participant qui a indiqué que la santé de l'interprète était systématiquement abordée, 15 participants ont déclaré que le sujet était abordé ponctuellement. Les 8 autres, avec 4 participants par réponse, ont répondu soit « jamais » soit « fréquemment ».

Il est donc intéressant de constater que le sujet de la santé de l'interprète, même s'il n'est abordé que ponctuellement, est tout de même mentionné, ce qui est positif dans le cadre de mon travail de recherche.

Dans le champ « commentaires », j'ai récolté 12 réponses. Presque tous s'accordent à dire qu'il n'y a pas de cours à proprement parler où la santé de l'interprète est abordée. Lorsque les enseignants donnent quelques conseils, ils se concentrent plutôt sur la santé physique de l'interprète (exercices de respiration, santé auditive, etc). Toutefois, certains insistent également sur l'importance de bien s'hydrater, bien

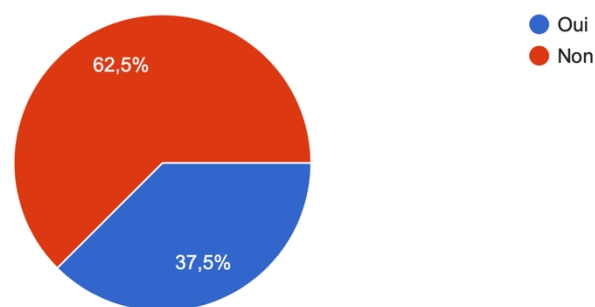
respirer et de se vider la tête pour s'éloigner un maximum du stress. Parfois, des modules de cours supplémentaires sont organisés, mais là encore, ils se concentrent uniquement sur la santé physique des interprètes.

Dans la deuxième question, je demande aux participants si le thème de la santé est suffisamment abordé. Ils pouvaient répondre par oui ou par non.

Voici le graphique des résultats obtenus :

Selon vous, est-ce suffisant ?

24 réponses



Il convient de noter que plus de la moitié des participants (15) estiment que ce n'est pas suffisant et qu'il faudrait en parler plus régulièrement. Si, dans les commentaires, beaucoup soutiennent l'idée de mettre en place un cours consacré à la santé de l'interprète, d'autres ont également souligné le fait que le stress n'était pas universel, et que chacun devait le gérer à sa manière. Il serait donc difficile d'organiser un tel cours. J'ai donc trouvé très intéressant que l'on puisse nuancer le stress.

Hypothèse numéro 2 :

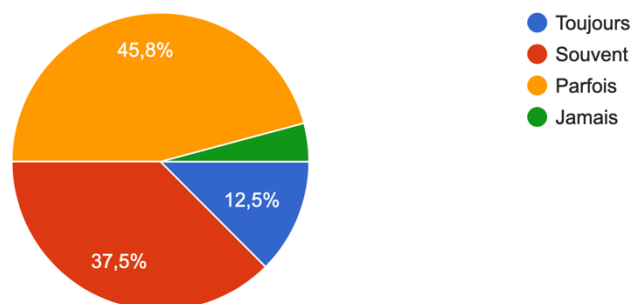
Je me suis ensuite penché sur l'hypothèse suivante : l'introduction d'un cours de gestion du stress pendant la formation réduirait le stress *a posteriori*. Dans un premier temps, j'ai essayé de savoir si l'anxiété influençait la performance de l'apprenant. Les participants pouvaient répondre par :

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Jamais

Voici les résultats obtenus :

Selon vous, le stress lié à la formation vous empêche-t-il d'être performant ?

24 réponses



Les résultats ci-dessus nous montrent clairement qu'au moins 23 participants sont empêchés, au moins parfois, d'obtenir de bons résultats à cause du stress lié à la formation.

Plus d'un tiers des répondants estiment que le stress nuit à leurs performances en matière d'interprétation, ce qui n'est pas négligeable.

Les quelques réponses apportées dans le champ « commentaires » sont unanimes, sauf une : c'est surtout pendant les examens que les participants se sentent les plus anxieux.

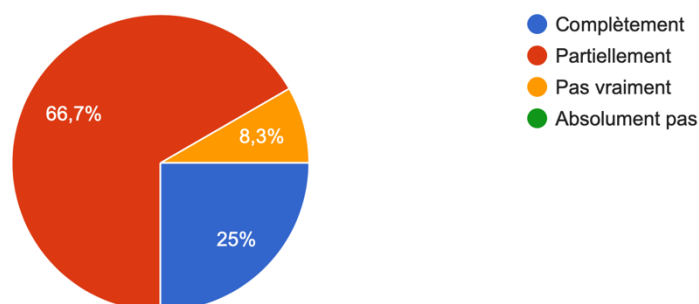
Il est toutefois intéressant de noter qu'une personne a indiqué ne jamais se laisser influencer par le stress pendant une prestation. Le commentaire laissé est d'autant plus intéressant. Il semblerait en effet que la personne maîtrise parfaitement son stress et que ce dernier dépend fortement de l'organisation de l'étudiant tout au long de la formation. On peut donc faire un parallèle entre les réponses données plus haut sur le stress qui n'est pas universel et la réponse du participant qui dit être au moins insensible au stress pendant ses prestations.

Pour la quatrième question, j'ai demandé aux participants si le stress et sa gestion étaient des paramètres qui pouvaient être régulés et appris comme les autres composantes du métier d'interprète (prise de note, technique de simultanée, ...). Les participants pouvaient répondre par :

- Complètement
- Partiellement
- Pas vraiment
- Absolument pas

Voici les résultats :

Selon vous, le stress et sa gestion sont-ils des paramètres qui peuvent être régulés et appris comme les autres composantes du métier d'interprète (prise de note, technique de simultanée, ...) ?
24 réponses



Pour 22 participants sur 24, le stress et sa gestion peuvent être des paramètres au moins partiellement appris et régulés. Il convient de noter qu'aucun répondant n'a coché la case « absolument pas », ce qui montre clairement que le stress peut être géré si l'on sait comment y faire face.

Les commentaires rédigés par les participants confirment cette tendance.

La plupart d'entre eux étaient d'accord pour dire que le stress peut être géré si l'on sait le reconnaître. Il semble toutefois difficile de mettre en place un cours universel qui convienne à tous, car chacun gère ses difficultés à sa manière.

Cela montre une fois de plus que le stress est un sentiment personnel et non pas universel. Certains participants ont néanmoins exprimé le souhait de mettre en place un cours sur les techniques de gestion du stress, estimant que tout le monde en profiterait.

Pour certains, le stress est inévitable, mais pouvoir l'identifier aide à mieux le gérer, ce qui confirme la tendance selon laquelle le fait de reconnaître le stress aide à le maîtriser.

Hypothèse numéro 3 :

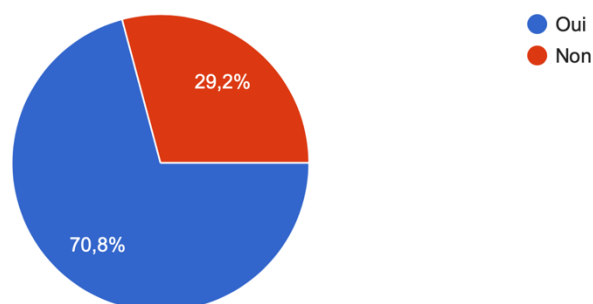
Dans un troisième temps, j'ai essayé d'examiner les différentes méthodes et/ou stratégies qui pourraient être disponibles pour aider les apprenants à lutter contre les contraintes de la profession et à améliorer leurs performances.

Les méthodes et/ou stratégies proposées s'inscrivent dans le prolongement de la première étude sur l'anxiété langagière²⁸, sur laquelle je me suis concentré au cours de mon travail de recherche. J'ai d'abord demandé aux participants s'ils avaient déjà pratiqué des exercices de méditation de manière autonome ou dans le cadre de la formation. Ils pouvaient répondre par oui ou par non.

Voici les réponses obtenues :

Avez-vous déjà effectué des exercices de méditation en autonomie ou au dans le cadre de votre formation ?

24 réponses



Il semblerait que 17 des 24 participants avaient déjà pratiqué des exercices de méditation, ce qui semble à première vue positif par rapport à mon travail de recherche. Cependant, en analysant les commentaires, j'ai constaté que la plupart des participants n'avaient jamais fait ces exercices à des fins d'interprétation,

²⁸ Sibel ÇAPAN TEKİN, V. A. (2015, novembre 24). *Humanitas - international journal of social sciences*. Récupéré sur REDUIRE L'ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE EN PRODUCTION ORALE: JEUX DE RÔLES EN FLE: https://www.academia.edu/34118523/REDUIRE_L_ANXIETE_LANGAGIERE_EN_PRODUCTIION_ORALE_JEUX_DE_ROLES_EN_FLE?email_work_card=view-paper

mais plutôt pour mieux s'endormir. D'autres ont répondu qu'ils avaient certes déjà suivi des cours de méditation, mais de manière très irrégulière. Certains envisagent d'en faire beaucoup plus pour mettre fin à cette irrégularité.

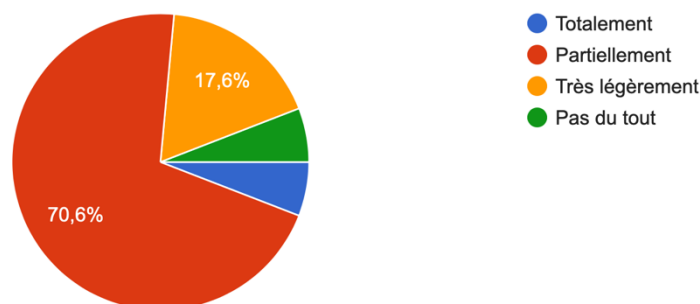
Il est intéressant de noter que certains répondants n'avaient jamais médité en ce qui concerne l'interprétation, mais qu'ils envisagent maintenant de le faire plus souvent.

Il leur a ensuite été demandé si ces exercices les avaient aidés à faire face aux contraintes de la formation. Ils pouvaient répondre par :

- Totalement
- Partiellement
- Très légèrement
- Pas du tout

Voici les réponses obtenues :

Si oui, ces exercices de méditation vous ont aidé à faire face aux difficultés de la formation :
17 réponses



Sur les 17 réponses, 15 participants ont indiqué qu'ils ressentaient au moins quelques effets positifs de la méditation sur leurs performances.

Les commentaires montrent que la méditation a un impact positif sur les performances de ceux qui la pratiquent.

La majorité des participants s'accordent à dire que la méditation les a rendus beaucoup plus calmes au réveil. Les effets sont si importants qu'ils permettent de

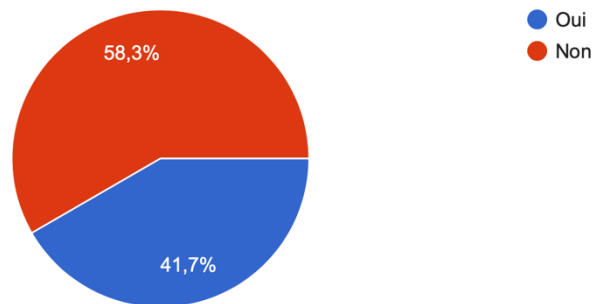
relativiser les enjeux de la profession. Les autres ne ressentent malheureusement aucun effet à cause de leur irrégularité.

Je me suis ensuite intéressé à un exercice différent de la méditation, mais toujours dans le même but de lutter contre les effets contraignants de la profession : les jeux de rôle. J'ai d'abord demandé aux participants s'ils avaient déjà pratiqué des exercices de jeux de rôle et de mise en situation (se mettre en scène en tant qu'avocat, homme politique, ...) de manière autonome ou dans le cadre de leur formation. Ils pouvaient répondre par oui ou par non.

Voici les réponses obtenues :

Avez-vous déjà effectué des exercices de jeux de rôles et de mise en situation (se prendre pour un avocat, pour un dirigeant politique, ...) en autonomie ou au dans le cadre de votre formation ?

24 réponses



Plus de la moitié des répondants ont indiqué n'avoir jamais fait de jeu de rôle et/ou de mise en situation.

En ce qui concerne les réponses positives, il est intéressant de noter que ceux qui ont rédigé une note dans la zone de commentaires ont exprimé leur déception quant au manque de séances. En effet, la plupart des participants ont indiqué qu'ils auraient souhaité davantage d'exercices de simulation, qui avaient bien eu lieu, mais seulement au début de la formation et pas dans une mesure suffisante.

J'ai ensuite voulu savoir si l'introduction de ce type d'exercices pouvait exercer une influence positive ou négative sur leurs performances.

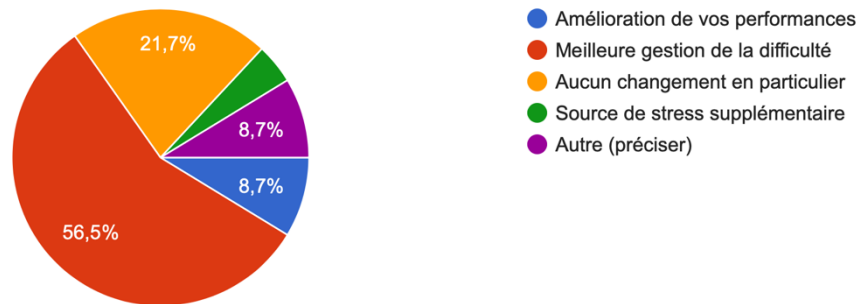
Les participants pouvaient choisir parmi les réponses suivantes :

- Amélioration de vos performances
- Meilleure gestion de la difficulté
- Aucun changement particulier
- Source de stress supplémentaire
- Autre (préciser)

Voici les réponses obtenues :

Selon vous, ces exercices dans la formation sont ou seraient synonyme de (plusieurs réponses possibles) :

23 réponses



Sur les 23 réponses, 13 participants ont estimé que ces exercices permettraient de mieux gérer les difficultés rencontrées lors de la formation.

Parmi les autres participants, 2 étaient unanimes pour dire que des exercices de jeu de rôle devraient être introduits dans la formation. 5 participants ne pensaient pas que ces exercices influenceraient leur performance et un seul a admis qu'ils constitueraient plutôt une source de stress supplémentaire.

Dans les commentaires, la plupart des participants partagent le même point de vue : les jeux de rôles pourraient être de très bons exercices permettant aux apprenants d'améliorer leurs compétences à l'oral. Certains ont même estimé qu'il s'agissait d'une bonne occasion pour engranger du vocabulaire supplémentaire, et d'apprendre à adopter une attitude d'interprète. Les difficultés auxquelles les apprenants seraient confrontés dans cette situation seraient les plus proches du monde réel.

Il semble toutefois que certains participants estiment qu'un tel cours pendant la formation pourrait être une source de stress supplémentaire pour les apprenants, car ils devraient parler devant un public. Bien que l'essence même du métier consiste à s'exprimer oralement devant un public, je trouve cette remarque très pertinente, car elle fait vraiment écho à l'étude sur laquelle je me suis concentrée

dans la première partie de mon travail de recherche. En effet, les jeux de rôle ont été introduits pour lutter contre la peur de parler en public. Il est donc intéressant qu'un des participants ait fait cette remarque.

Enfin, dans ma dernière rubrique, j'ai demandé aux participants si quelque chose pouvait être fait pour améliorer la formation des interprètes. J'ai reçu 17 réponses que j'ai soigneusement analysées. Il en résulte ce qui suit :

La majorité des participants a mis l'accent sur le fait que le stress était leur principal ennemi. De ce fait, ils verraient d'un bon œil l'introduction d'un cours de gestion du stress afin d'être mieux préparé lors d'une prestation orale, que ce soit pendant un examen ou lors d'un exercice facultatif. Des cours d'improvisation et d'éloquence ont également été suggérés par certains participants. Ils ont l'impression que l'accent n'est pas suffisamment mis sur la santé mentale des apprenants. Celle-ci commence à se dégrader dès les premières critiques négatives à l'égard de leur performance.

En lien avec ce commentaire, d'autres participants ont estimé qu'il serait intéressant de moins pointer les erreurs commises par les apprenants. Au lieu de cela, recommencer un discours qui s'est mal passé dans le but de mieux le refaire et d'enranger de la confiance. En effet, la confiance en soi diminue lorsqu'ils sont confrontés à des critiques négatives, ce qui a un impact direct sur la santé mentale des participants. D'autres ont évoqué l'idée de consultations ciblées pour chaque étudiant afin de mieux les évaluer. Il s'agit là d'un commentaire intéressant qui fait écho à l'affirmation susmentionnée selon laquelle le stress n'est pas universel, mais individuel.

Certains participants ont mentionné qu'ils ne font pas assez d'exercices qui reflètent vraiment le monde professionnel. Ils se sentent *de facto* plus anxieux en pensant qu'ils ne seront pas préparés le jour où ils entreront dans le monde professionnel. D'autres répondants ont souligné que l'interprétation ne se résumait pas à l'interprétation simultanée et consécutive et qu'il fallait donc introduire des cours de gestion du stress et de santé mentale.

Le dernier commentaire que j'ai remarqué et que je trouve pertinent concerne l'élément suivant : selon l'un des participants, la formation devrait commencer plus tôt, c'est-à-dire dès l'obtention du diplôme de bachelier. Le fait que la formation ne dure que deux ans obligerait l'apprenant à maîtriser des techniques d'interprétation en très peu de temps, ce qui n'est pas suffisant pour rectifier le tir si la formation ne se déroulait pas comme prévu.

Le stress serait décuplé compte tenu des nombreux défis auxquels l'apprenant serait confronté, ce qui entraînerait une détérioration de la santé mentale de l'apprenant. Le commentaire recommande donc une formation de trois ans plutôt que de deux, afin de mieux comprendre le stress et les difficultés de la formation.

Conclusion de l'enquête :

Le questionnaire m'a permis de mieux comprendre la place du stress dans la formation des interprètes. Les différentes méthodes de gestion de l'anxiété, telles que la méditation et les jeux de rôle, qui ont été proposées pendant l'enquête m'ont donné un aperçu des mesures qui pourraient être prises pendant la formation. En raison du faible nombre de participants, aucune conclusion générale ne peut être tirée de cette enquête. Elle m'a toutefois permis de mieux comprendre certains aspects et d'apporter quelques nuances à mes hypothèses de départ. L'enquête donne un aperçu des tendances générales pouvant servir de base à des recherches plus approfondies afin de parvenir à des conclusions définitives.

Ainsi, ma première hypothèse selon laquelle le programme académique ne mettait pas suffisamment l'accent sur la santé de l'interprète a été confirmée, car même si la plupart des participants ont déclaré en avoir entendu parler au moins une fois au cours de leurs études, surtout au début de leur master, cela n'a pas été suffisant. Certains sont même d'avis que cet aspect est assez négligé et qu'il devrait être davantage abordé dans la formation. Les quelques conseils donnés par les enseignants ne suffisent pas.

Deuxièmement, ma deuxième hypothèse, selon laquelle l'introduction d'un cours de gestion du stress pendant la formation d'interprète réduirait le stress *a posteriori*, n'a pas été entièrement confirmée. Alors que la majorité des participants ont estimé que l'introduction d'un tel cours était bénéfique, certaines personnes interrogées ont souligné que chaque personne gère le stress différemment. Il est donc difficile d'aborder la question de la santé de manière universelle, ce qui relativise ma deuxième hypothèse. Bien que tous ne se soient pas mis d'accord sur l'introduction d'un cours sur la gestion du stress, presque tous les répondants ont indiqué que le stress et sa gestion pouvaient être régulés et appris au même titre que les autres composantes du métier. En ce qui concerne le stress, tous les participants étaient plus ou moins d'accord pour dire qu'il affecte, au moins temporairement, leurs performances, en particulier pendant un examen. Comme l'a dit Kurz²⁹, « *Interpreting is an inherently stressful occupation.* »

Ma troisième hypothèse, à savoir que les exercices de méditation et de jeu de rôle améliorent la qualité du travail et les performances des interprètes en formation, n'a pas pu être entièrement confirmée, car tous les participants ne méditaient pas régulièrement.

Toutefois, d'après les réponses, j'ai pu conclure que la méditation avait aidé la plupart des participants à mieux gérer, du moins en partie, le stress auquel ils étaient confrontés. Bien que les participants n'aient fait que peu de jeux de rôle et d'exercices de mise en situation pendant leur formation, ceux-ci semblaient être bien accueillis, si bien qu'ils souhaitaient en faire davantage pendant leur formation. Alors que pour certains d'entre eux, il s'agit d'une source de stress supplémentaire, pour d'autres, il s'agit avant tout de se confronter davantage à la réalité. Ils y voient un moyen d'élargir leurs connaissances, de mieux gérer les difficultés et d'améliorer leurs performances.

En ce qui concerne la formation et la question de savoir ce qui pourrait être changé à l'avenir pour l'améliorer, les participants ont formulé plusieurs recommandations. Ils souhaiteraient que les enseignants formulent leurs critiques de manière plus

²⁹ Kurz, I. (2003). Physiological stress during simultaneous interpreting: A comparison of experts and novices. *Interpreters' Newsletter*, 51-67.

positive, qu'ils exercent moins de pression, qu'ils proposent davantage d'exercices proches de la réalité et surtout des cours de rhétorique ou d'improvisation et que l'aspect santé soit abordé pendant la formation.

Enfin, il semble que pour certains participants, la formation soit trop courte et que le temps limité pour maîtriser les techniques d'interprétation génère trop de stress. Un début de formation dès le bachelier serait plus approprié.

Plusieurs éléments peuvent maintenant être mis en évidence par rapport à ma question de départ : "Dans quelle mesure les études d'interprétation peuvent-elles contribuer à protéger la santé des futurs interprètes face aux aspects contraignants du métier ?"

Premièrement, la santé mentale pourrait être abordée beaucoup plus souvent par les enseignants, par exemple par le biais d'un cours spécifique, étant donné que le métier d'interprète ne se limite pas à l'interprétation simultanée et/ou consécutive. D'autres paramètres tels que la santé mentale et la gestion du stress devraient également être pris en compte.

Deuxièmement, nous avons appris que le stress n'est pas universel et qu'il est donc difficile de le généraliser, car chaque personne le gère à sa manière. Se concentrer sur le cas de chaque élève pourrait être une solution.

Enfin, les jeux de rôle ont montré que, même s'ils représentaient un stress supplémentaire pour une petite partie des participants, ils constituaient pour la plupart un bon moyen de faire face aux défis du monde extérieur et, surtout, d'améliorer leurs performances. La méditation, en revanche, permettrait de relativiser les enjeux du métier. Pour vérifier si elle est efficace à long terme, il faudrait qu'elle soit pratiquée régulièrement, ce qui n'est pas encore le cas pour la plupart des participants.

Dans cette partie, nous en avons donc appris un peu plus sur le stress lié à l'interprétation et sur la pertinence d'un cours sur la santé pendant la formation. Mais qu'en est-il des conséquences sur la santé ? Cette question sera abordée dans la dernière partie de ce travail.

4 Mieux vaut prévenir que guérir

Dans cette partie, j'ai décidé de m'appuyer sur une autre étude très intéressante qui traite de l'interprétation en situation de stress et des différents traumatismes que l'interprète peut subir pendant la transmission du message dans les établissements de santé. Néanmoins, ces constats peuvent être élargis à l'interprétation en général. Je tiens toutefois à préciser que cette étude a été rédigée en anglais. Lorsque je me réfère à cette étude et que j'en tire des citations, celles-ci sont traduites par mes soins.

Pour comprendre l'importance que peut avoir le stress dans une situation d'interprétation, je redéfinirai cette notion. Un autre concept qui reviendra souvent dans cette partie et qui pour moi revêt une importance tout aussi fondamentale est celle de traumatisme par procuration. Nous verrons plus tard de quoi il s'agit, d'où il vient et ce que l'on peut faire pour le combattre.

Ensuite, je m'intéresserai aux manifestations de ce stress, *in extenso*, à travers le traumatisme par procuration.

Enfin, je me concentrerai sur les solutions qui existent et qui sont proposées par les différents chercheurs de l'étude. Comme mentionné dans l'introduction, le terme "robot", qui décrirait l'interprète apparaîtra, dans cette étude. Selon moi, ce terme a une connotation très forte.

L'interprétation n'a rien de mécanique, il ne s'agit pas seulement de transmettre un message. De nombreux facteurs peuvent influencer l'interprète pendant l'exercice de son métier, allant d'une situation complexe à sa sensibilité. Le passage suivant devrait nous éclairer.

4.1 Le stress — aspect pratique

Revenons brièvement sur ce que Kurz disait : *«Interpreting is an inherently stressful occupation.»*

L'interprétation est-elle un métier aussi effrayant qu'on la décrit ? Il semblerait que oui, car selon Jihane Sfeir, qui travaille depuis 20 ans à Genève en tant qu'interprète indépendante pour les Nations Unies, le cerveau d'un interprète, qu'il s'agisse d'interprétation consécutive, simultanée, de chuchotage ou en langue des signes, est soumis à une telle tension mentale qu'on peut la comparer au stress ressenti par un pilote d'avion au décollage et à l'atterrissage³⁰.

Mais qu'est-ce que le stress ? Et pourquoi met-on autant l'accent sur cette notion lorsqu'on mentionne cette profession ? Il existe des dizaines, voire des centaines de définitions, car chaque personne gère et ressent le stress différemment. Je me suis néanmoins appuyé sur une définition du stress qui montre ce qu'il peut engendrer.

« Le stress est un ensemble de réactions physiques et physiologiques de l'organisme, face à une situation particulière, que l'on dit stressante, et/ou des facteurs de stress. Il peut concerner tout le monde, le plus généralement sur une courte durée. Une situation de stress chronique est cependant pathologique. »³¹

Dans le contexte de l'interprétation, je pense qu'il est important de mettre l'accent sur le stress chronique, qui est pathologique et constitue à long terme la cause la plus probable de *burnout*.

³⁰ <https://www.lorientlejour.com/article/968327/interpretes-et-traducteurs-concentration-effortscontinus-et-connaissance-parfaite-des-langues.html>

³¹ Wacquier, D. (2017, avril). *Passeport Santé*. Retrieved from Le stress - Causes, symptômes et conseils anti stress:
https://www.passeportsante.net/fr/Maux/Problemes/Fiche.aspx?doc=stress_pm

Différents facteurs peuvent conduire à des situations angoissantes. Par exemple le fait de parler devant un public, le trac avant une réunion, le sujet de la réunion...

Mais le type de stress sur lequel j'aimerais vraiment me concentrer dans les lignes qui viennent est le traumatisme par procuration.

C'est un type de traumatisme indirect, propre à l'interprétation. On pourrait le définir comme étant la situation vécue par un interprète qui s'identifie à celui qui prononce le discours lorsqu'il doit le retransmettre.

Par exemple, lorsqu'il doit raconter un viol à la première personne.

Figley³² décrit le traumatisme par procuration comme *"les comportements et les émotions naturels qui découlent de la connaissance d'un événement traumatisant vécu par un proche"*.

Il existe d'autres extensions au traumatisme par procuration. On évoque fréquemment l'état de stress traumatique secondaire, le contre-transfert traumatique, l'épuisement professionnel (burnout), le stress de compassion et la fatigue de compassion.³³

³² Figley, C. (1995). *Compassion fatigue : Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. New-York: Brunner/Mazel.

³³ P.Firestone, H. M. (2007). Vicarious traumatization: The impact on therapists who work with sexual offenders. *Trauma, Violence, and Abuse*, 8 (1), 67-83.

Quelles en sont les manifestations ?

Les symptômes suggérant un traumatisme par procuration peuvent inclure :

- Des maux de tête constants,
- De la somnolence,
- Un sentiment d'appréhension avant de se rendre au travail,
- Des pensées intrusives,
- Des rêves,
- Des *flashbacks*.

Certaines personnes peuvent ressentir de l'abattement et de l'épuisement, tandis que d'autres souffrent d'hyperexcitation, qui se manifeste par des comportements tels que l'hypervigilance, l'insomnie ou la difficulté à se concentrer.³⁴

D'autres symptômes peuvent survenir, tels que :

- Des plaintes somatiques,
- Des problèmes d'estomac,
- De l'irritabilité,
- Une perte de concentration,
- Un retrait émotionnel de la famille et des amis,
- Une dissociation et de l'anxiété.³⁵

Un sentiment d'épuisement peut apparaître et les travailleurs développent parfois une attitude cynique comme stratégie d'adaptation pour se distancier

³⁴ P.Firestone, H. M. (2007). Vicarious traumatization: The impact on therapists who work with sexual offenders. *Trauma, Violence, and Abuse*, 8 (1), 67-83.

³⁵ Cahill, J. (1996). Psychosocial aspects of interventions in occupational safety and health. *American Journal of Industrial Medicine*, 29,, 308-13.

émotionnellement et mentalement du travail.³⁶ Le traumatisme par procuration est un phénomène reconnu dans les établissements de santé et parmi le personnel médical et paramédical ; il n'y a aucune raison de penser qu'un interprète serait à l'abri d'expériences similaires.

De même, ce qui n'est pas traumatisant à interpréter un jour peut l'être à un autre moment, si l'interprète est fatigué ou surmené, ou s'il a récemment vécu une expérience personnelle dont le souvenir est déclenché par le contenu de l'interaction interprétée. Des expériences d'interprétation intenses et traumatisantes ou l'effet cumulatif de tels événements peuvent provoquer un traumatisme par procuration chez l'interprète.

Les premières étapes de la gestion des effets d'un tel traumatisme consistent à reconnaître la possibilité de son apparition et à être attentif à la manière dont le traumatisme peut être reconnu.

Toutes les personnes travaillant dans un environnement "propice" à un traumatisme par procuration n'en développent pas forcément un. Pour sensibiliser les interprètes à ce risque, il est essentiel de mieux comprendre qui est le plus vulnérable et pourquoi.

Nous explorerons plus précisément dans les parties suivantes les solutions à développer pour pallier les effets négatifs sur la santé de l'interprète.

³⁶ Riet, A. B. (2008). How job demands, re-sources, and burnout predict objective performance: A constructive replication. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21 (3), 308-24.

4.2 Karen Bontempo et Karen Malcolm³⁷ - les interprètes ne sont pas des robots

De nombreuses associations d'interprètes en langue orale et en langue des signes dans le monde ont adopté des codes formels d'éthique et de déontologie — des lignes directrices et des normes de comportement pour la profession dans ce domaine. Ces codes contiennent souvent des déclarations qui déshumanisent implicitement — et parfois même explicitement — les interprètes et leur rôle dans l'interaction. L'intention derrière ces codes est de respecter l'autonomie des consommateurs et le désir des interprètes de rester impartiaux et de s'abstenir d'influencer indûment le résultat des événements interprétés. Dans la pratique, cependant, ces mêmes codes ont conduit à conceptualiser les interprètes comme des robots ou des machines qui se contentent de transposer le sens d'un message d'une langue et d'une culture à une autre, sans influence sur l'événement communiqué et donc sans influence sur l'interprète en tant que personne. Cela conduit à la conception erronée selon laquelle « *l'impartialité va de pair avec l'absence de réaction ou de sentiment de la part de l'interprète* ».

Un certain nombre d'études réalisées ces dernières années ont modifié la compréhension du rôle joué par les interprètes et ont favorisé une reconnaissance croissante du rôle de l'interprète.

Dans la pédagogie et la pratique de l'interprétation sur la manière dont l'interprète « *co-construit* » le sens dans les interactions interprétées, ces études ont contribué à contrer le concept traditionnel de l'interprète en tant que "robot". Les contributions de Wadensjö³⁸, Metzger³⁹ et Roy⁴⁰ ont été les premières à remettre en question la

³⁷ Bontempo, K. (2010). The art of connecting: Exploring the role of personality in interpreter education and practice. *Paper presented at the Conference of Interpreter Trainers*, 27-30.

³⁸ Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. New York: Addison Wesley Longman.

³⁹ Metzger, M. (1999). *Sign language interpreting : Deconstructing the myth of neutrality*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

⁴⁰ Roy, C. (2000). *Interpreting as a discourse process*. New York: Oxford University Press.

vision dominante de l'interprète en tant que machine. Les conclusions de Angelelli⁴¹ ont renforcé la visibilité des interprètes dans les événements interprétés : « *Les interprètes deviennent visibles lorsqu'ils font ce qui suit : explorer les réponses, développer et résumer les déclarations, faciliter la compréhension et expliquer les termes techniques, combler les fossés culturels, exprimer les émotions et remplacer les interlocuteur* » (2003, p. 24).

Angelelli affirme également qu'une autre hypothèse est que « *l'interprète peut temporairement bloquer le soi*⁴² et tous les comportements qui peuvent résulter (automatiquement ou volontairement) du fait d'être une personne sociale qui interagit avec les deux autres parties » (2003, p. 3). « *Le concept de "blocage du soi" peut être considéré comme lié au concept d'interprétation du modèle de machine et est manifestement une métaphore intenable dans la réalité* ». Il n'est jamais possible de bloquer temporairement le soi, même si la formation des interprètes partait jusqu'à récemment du principe selon lequel c'était précisément ce que les étudiants en interprétation devaient s'efforcer d'atteindre. Certains enseignants peuvent encore maintenir les étudiants dans cette rhétorique malgré la recherche et la pratique dans ce domaine.

Une étude intéressante a été menée par Gold Brunson et Lawrence⁴³ sur les interprètes intervenant dans le domaine de la santé mentale. Ils ont étudié l'impact des réactions affectives d'un interprète et d'un thérapeute lors d'une interaction avec un patient. En l'occurrence, il s'agissait d'un processus thérapeutique avec comme participants des patients sourds. Les deux acteurs avaient pour objectifs d'interagir avec des patients en adoptant chacun une humeur opposée à celle de l'autre.

⁴¹ Angelelli, C. (2003). The visible co-participant : The interpreter's role in doctor patient encounters. Dans *From topic boundaries to omission : New research on interpretation* (pp. 3-26). Washington, DC: Gallaudet University Press.

⁴² C'est-à-dire se réfréner, ne pas laisser ses émotions prendre le dessus

⁴³ Lawrence, J. G. (2002). Impact of sign language interpreter and therapist moods on deaf recipient mood. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33 (6), 576-80.

Ils ont établi deux conditions d'humeur : une humeur découragée et une humeur neutre/légèrement joyeuse.

Ils ont ensuite constitué des équipes d'interprètes et de thérapeutes dans lesquelles les deux acteurs affichaient les humeurs suivantes : dans une situation, le thérapeute était découragé et l'interprète neutre/plutôt joyeux. Dans une autre situation, c'était l'inverse, le thérapeute était neutre/plutôt joyeux et l'interprète abattu. Les participants sourds qui ont donc pris part à cette étude ont déclaré être moins disposés à interagir avec l'équipe composée d'un interprète et d'un thérapeute déprimés ou au moins neutres, et être plus disposés à interagir lorsque les deux étaient au moins légèrement joyeux. Il est cependant particulièrement intéressant de noter la volonté accrue d'interagir lorsque le thérapeute était déprimé et l'interprète neutre/légèrement joyeux et une diminution de la volonté lorsque le thérapeute est neutre/légèrement joyeux et l'interprète déprimé. Cette étude prouve que l'interprète n'est pas invisible pour les participants et que l'humeur de l'interprète peut avoir un impact sur les interactions, peut-être plus que le thérapeute, à ma grande stupéfaction. Il s'ensuit raisonnablement que l'interprète peut également être affecté par les humeurs et les sentiments des autres participants à une interaction.

En effet, non seulement il y est exposé, mais il est le moyen d'expression de ces messages. L'utilisation de la première personne accentue cette exposition : par exemple, au lieu de dire "Il l'a attrapée, l'a poussée et l'a violée", l'interprète dit "Il m'a attrapée, m'a poussée et m'a violée". L'utilisation de la voix de la première personne pour transmettre un contenu aussi chargé émotionnellement augmente potentiellement le risque pour l'interprète d'être victime de certains traumatismes, notamment, d'un traumatisme par procuration, dont je parlerai un peu plus loin dans ce chapitre.

Des découvertes récentes de neuroscientifiques offrent de nouvelles perspectives pour notre compréhension de l'empathie. Les neurones miroirs⁴⁴ sont un type de cellules cérébrales qui réagissent de manière séquentielle lorsque nous effectuons

⁴⁴ Winerman, L. (2005). The mind's mirror. *Monitor*, 36(9), 48.

une action et lorsque nous voyons quelqu'un d'autre effectuer la même activité. Selon Iacoboni⁴⁵, les expressions faciales, qu'elles soient produites ou observées, activent les mêmes régions du cerveau. L'activité neuronale a lieu dans la même région du cerveau, qu'une personne éprouve de la douleur ou qu'elle voie un être cher en éprouver. De même, Iacoboni rapporte que le même segment du cerveau est activé lorsque les participants sentent quelque chose de nocif ou regardent une vidéo d'une personne sentant quelque chose de nocif. De même, le fait d'être légèrement touché ou de regarder quelqu'un être légèrement touché mobilise la même zone du cerveau. Iacoboni note que nous comprenons ce que les autres ressentent par le biais du miroir. L'existence de ce mécanisme neuronal involontaire et automatique renforce l'argument selon lequel les interprètes peuvent être sensibles à des déclenchements émotionnels ou psychosomatiques liés au contenu ou aux ramifications de ce qu'ils interprètent.

Toutes ces recherches nous éloignent de la conceptualisation de l'interprète en tant que robot. L'interprète n'est pas seulement un participant, il est aussi affecté par l'engagement des neurones miroirs. Le potentiel de contagion émotionnelle menant à la manifestation d'un traumatisme par procuration est donc un risque réel pour les interprètes, quels qu'ils soient.

⁴⁵ Iacoboni, M. (2008). *Mirroring people : The new science of how we connect with others*. New York : Farrar, Strauss, Giroux.

4.3 Le traumatisme par procuration

Toutes les personnes qui travaillent dans des conditions qui présentent un risque élevé de traumatisme ne développent pas forcément un traumatisme par procuration. Pour sensibiliser les interprètes à un tel risque, il est essentiel de mieux comprendre qui est le plus à risque et pourquoi. La littérature fournit un large éventail d'études visant à identifier les facteurs indicatifs du traumatisme par procuration chez les travailleurs à risque. La plupart de ces travaux documentent les expériences des travailleurs des services sociaux de première ligne plutôt que celles des interprètes. Il y a cependant quelques exceptions.

Baistow⁴⁶ (1999, cité par Pöchhacker, 2004) a mené une enquête auprès de près de 300 interprètes communautaires dans cinq pays européens et a constaté que plus de la moitié des personnes interrogées ont fait état d'un "stress émotionnel important découlant de leur travail ou de la situation de leurs clients".

L'événement interprété en lui-même n'est pas le seul facteur déterminant dans le développement d'un traumatisme par procuration. La réponse et la réaction de l'individu à un événement ou à une série d'expositions traumatiques jouent un rôle important, et certaines personnes sont naturellement plus résilientes que d'autres. En outre, le risque de traumatisme par procuration est atténué dans une certaine mesure par la "satisfaction compassionnelle" – des récompenses qui compensent les réactions psychologiques négatives à un travail stressant et le sentiment général de plaisir que l'on retire de l'exercice de son métier. Cependant, une nature compatissante présente également un risque potentiel pour les interprètes s'ils s'identifient trop aux personnes qu'ils interprètent et aux situations dans lesquelles ils se trouvent. « *Les interprètes, s'ils font preuve de trop d'empathie, se retrouvent dans une position à risque* ». ⁴⁷

⁴⁶ Pöchhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. London: Routledge.

⁴⁷ Harvey, M. (2003). Shielding yourself from the perils of empathy: The case of sign language interpreters. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 207–13.

Les formateurs d'interprètes, enseignants, devraient signaler ces résultats de recherche et discuter du rôle de l'empathie avec les étudiants en interprétation afin de les sensibiliser et de les préparer à leur travail s'ils souhaitent s'engager dans le secteur des soins de santé par exemple.

4.4 La personnalité et l'adaptation

L'impact de la personnalité sur la capacité d'adaptation est important et bien documenté en relation avec le stress professionnel, la tension au travail et les réactions traumatiques.⁴⁸ En effet, chacun présente des comportements qui lui sont propres en réaction à certains traumatismes. « *Par exemple, les personnes ayant un niveau élevé d'agréabilité ou d'extraversion peuvent être plus habiles (et donc plus susceptibles de réussir) à obtenir un soutien social ou un soutien des pairs en tant que stratégie d'adaptation. En revanche, des niveaux élevés de neuroticisme et d'introversion permettent de prédire le développement de troubles liés au stress* ». ⁴⁹ Les personnes susceptibles de souffrir d'épuisement professionnel sont très empathiques et idéalistes dans leurs croyances sur la manière dont elles peuvent aider les autres.⁵⁰

Ainsi, un employeur qui modifie la conception du travail, introduit des mesures de soutien sur le lieu de travail et tente d'atténuer les facteurs de stress sur place par le biais de diverses stratégies et interventions organisationnelles peut toujours être confronté à des individus plus enclins au traumatisme par procuration, en grande partie en raison de leur personnalité et des limites de l'éventail et de l'efficacité de leurs ressources d'adaptation.

En ce qui concerne l'adaptation, le neuroticisme en particulier semble être une dimension intéressante de la personnalité. Une méta-analyse à grande échelle des études de recherche sur la personnalité et l'adaptation, réalisée par Connor-Smith et Flachsbart en 2007, révèle que les traits de névrosisme, tels que le « *wishful thinking* »⁵¹ le repli sur soi et d'autres méthodes d'adaptation fondées sur les

⁴⁸ G. Alarcon, K. E. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work and Stress*, 23 (3) : 244-63.

⁴⁹ Capsi, S. G. (2006). Personality traits, coping style, and perceived threat as predictors of post-traumatic stress disorder after exposure to a terrorist attack: A prospective study. *Psychosomatic Medicine*, 68 (6), 904-909.

⁵⁰ Figley, M. S. (2003). Secondary traumatic stress effects of work-ing with survivors of criminal victimization. *Journal of Traumatic Stress*, 16(2), 167-74.

⁵¹ Pensée magique ; illusion selon laquelle la réalité va se plier à ses désirs.

émotions négatives, prédisent de mauvaises stratégies d'adaptation. Bozionelos⁵² rapporte que les individus qui obtiennent des scores élevés aux mesures de névrosisme⁵³ ont souvent une mauvaise vision d'eux-mêmes, sont plus réactifs sur le plan émotionnel, deviennent plus rapidement anxieux et sont plus vulnérables au stress. En revanche, les individus qui obtiennent un faible score de neuroticisme ont tendance à être plus stables émotionnellement et plus calmes, à avoir une vision plus positive de la vie, à avoir de meilleures stratégies d'adaptation et à être moins réactifs au stress. Le neuroticisme est étroitement lié au trait d'anxiété et peut être décrit et mesuré dans certains tests de personnalité comme une "affectivité négative" — une tendance durable à éprouver une humeur et des émotions négatives.⁵⁴

Une étude réalisée par O'Brien, Terry et Jimmieson⁵⁵ indique que, lorsqu'elles sont confrontées à des tâches très exigeantes et qu'elles ont du mal à contrôler leurs comportements, les personnes à forte affectivité négative sont plus susceptibles d'utiliser des stratégies d'adaptation négatives. Ces stratégies souvent fondées sur les émotions, telles que l'auto-culpabilisation. Ces personnes déclarent par la suite des niveaux inférieurs de satisfaction à l'égard de la tâche et de l'emploi. O'Brien et ses collègues chercheurs signalent également que les personnes ayant une affectivité négative élevée sont particulièrement sensibles au degré de contrôle personnel dont elles disposent dans leur environnement de travail et peuvent être très réactives aux caractéristiques négatives de l'environnement. L'affectivité négative est liée au désengagement en tant que stratégie d'adaptation et à une moindre flexibilité pour faire face à diverses situations⁵⁶ et est un puissant indicateur

⁵² Bozionelos, N. (2004). The relationship between disposition and career success: A British study. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 77, 403–20.

⁵³ prédisposition d'un individu à ressentir des émotions négatives, par opposition avec la stabilité émotionnelle

⁵⁴ Clark, D. W. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465–90.

⁵⁵ A. O'Brien, D. T. (2008). Negative affectivity and re-sponses to work stressors: An experimental study. *Stress, and Coping*, 21 (1), 55–83.

⁵⁶ Mueller, A. M. (2000). Job security, coping resources, and personality dispositions in occupational strain. *Work and Stress*, 14, 312–28.

de niveaux élevés de stress et de tension au travail. Bontempo et Napier⁵⁷ ont étudié *l'affectivité négative chez les interprètes d'Auslan (langue des signes australienne/anglais)* dans le cadre d'une étude sur les facteurs qui pourraient être indicatifs de la performance en tant qu'interprète. L'étude, qui a porté sur 110 interprètes, consistait en un questionnaire d'auto-évaluation détaillé identifiant les lacunes en matière de compétences, des évaluations de la compétence de l'interprète et une série de mesures de la personnalité.

Parmi les inventaires de personnalité, les participants ont rempli le *Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)* développé par Watson, Clark et Tellegen (D. Watson, 1988). « *Cet outil présente des niveaux élevés de cohérence interne et de stabilité et est largement considéré comme un moyen fiable, valide et efficace de mesurer les dimensions de l'affectivité positive et négative. Il présente une forte corrélation avec d'autres outils qui mesurent des concepts similaires (par exemple, les éléments relatifs à l'affectivité négative du PANAS présentent une bonne corrélation avec l'inventaire de dépression de Beck). La version à 10 items (pour l'affectivité positive et l'affectivité négative) du PANAS a été administrée dans l'enquête.* »

Les résultats rapportés par Bontempo et Napier indiquent que « *l'affectivité négative est un indicateur significatif de la compétence de l'interprète : c'est-à-dire que les personnes interrogées ayant des niveaux élevés d'affectivité négative ont déclaré un niveau de compétence d'interprétation plus faible. [...] : les interprètes les plus compétents et les plus accrédités présentaient des niveaux d'affectivité négative moins élevés, et vice versa.* »

Les résultats de Bontempo et Napier sont renforcés par les données rapportées par Bontempo (2010) dans une étude distincte sur la disposition des interprètes à réagir face à une situation. Les réponses à l'enquête recueillies auprès de 205 interprètes australiens/anglais en Australie ont permis d'examiner « *les "cinq grands traits" de*

⁵⁷ Napier, J. (2010). *Sign language interpreting: Theory and practice in Australia and New Zealand (2nd ed.)*. Sydney: Federation Press.

la personnalité (ouverture à l'expérience, conscience professionnelle, extraversion, agréabilité et neuroticisme) à l'aide d'échelles tirées de l'IPIP (International Personality Item Pool), ainsi que les concepts psychologiques du perfectionnisme (échelle IPIP) et de l'estime de soi (mesuré par l'échelle d'estime de soi de Rosenberg) ». L'estime de soi et la conscience professionnelle se sont révélées être des indicateurs révélateurs de la compétence perçue en tant qu'interprète. Le niveau de compétence était également en corrélation avec le niveau d'accréditation, c'est-à-dire qu'un niveau plus élevé de compétence perçue par l'interprète allait de pair avec un niveau plus élevé d'accréditation de l'interprète. Une faible estime de soi et une affectivité négative élevée sont étroitement liées, ce qui confirme à nouveau l'importance de ces variables de personnalité particulières dans la mesure où elles ont un impact sur la compétence de l'interprète.

En plus d'affecter la compétence de l'interprète, Bontempo explique qu'une estime de soi fragile et une instabilité affective peuvent également jouer sur les compétences de ce dernier, plus susceptible de souffrir de traumatismes par procuration, étant donné le lien entre certains traits de personnalité et l'adaptation. La clé de la gestion efficace de l'exposition traumatique dans un contexte professionnel réside dans les stratégies d'adaptation que l'on utilise pour faire face aux facteurs de stress. Ces stratégies peuvent être classées en stratégies d'engagement ou d'adaptation active (positives) et en stratégies de désengagement ou d'adaptation d'évitement (négatives).

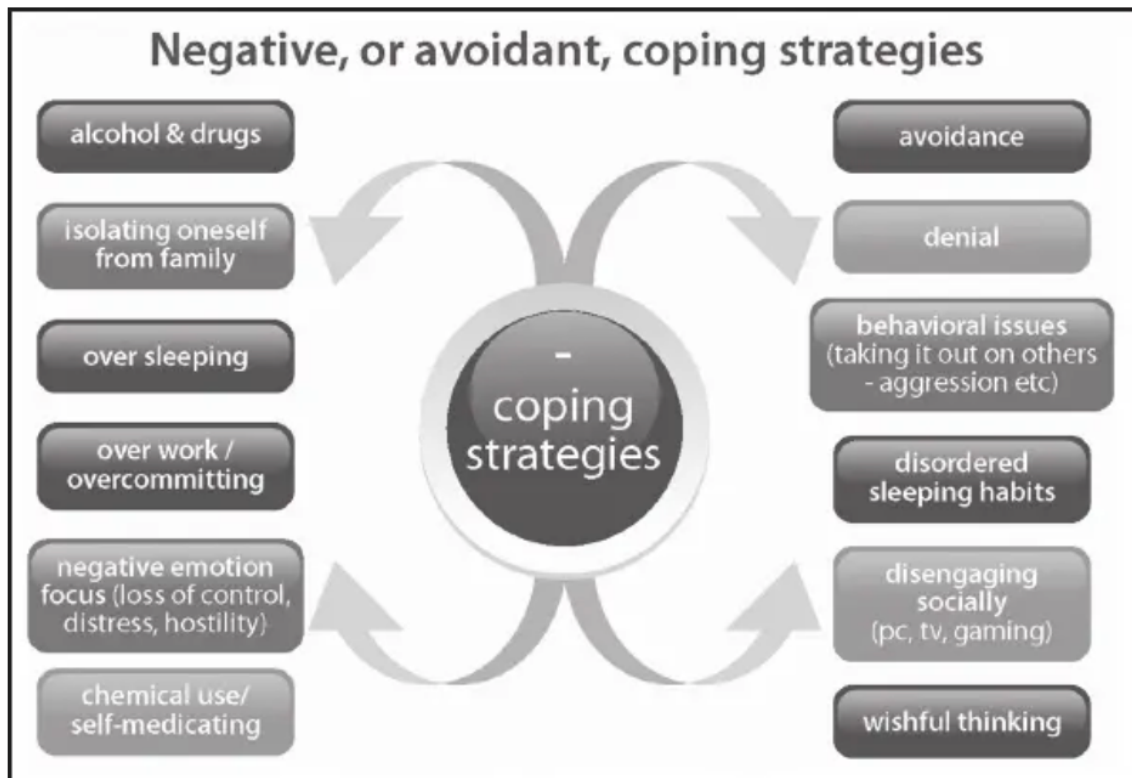
Outre les liens mis en évidence entre la personnalité et l'adaptation, les différences d'âge, d'expérience, de sexe et de capacités cognitives peuvent également affecter la manière dont une personne réagit à un environnement de travail stressant. Le type et la gravité du facteur de stress influencent la capacité d'adaptation d'une personne, et l'impact de l'adaptation évolue avec le temps. Les réponses qui sont utiles à un individu un jour peuvent ne plus l'être le lendemain. Il est donc important que les individus disposent d'un éventail de stratégies d'adaptation auxquelles ils peuvent faire appel en cas de besoin.

4.5 Stratégies d'adaptation négatives et positives

Malheureusement, les stratégies d'adaptation négatives sont souvent la première réaction d'une personne qui subit un traumatisme par procuration. La surconsommation d'alcool et de drogues et le surmenage sont aujourd'hui des stratégies d'adaptation négatives largement acceptées dans le monde occidental. L'isolement, le déni et l'évitement sont d'autres stratégies d'adaptation courantes qui, en fin de compte, ne permettent pas de résoudre le traumatisme. D'autres stratégies d'adaptation négatives consistent à minimiser la situation ou à se blâmer ou à blâmer les autres de manière inappropriée. La figure 1 (ci-dessous) illustre une série de stratégies d'adaptation négatives qui peuvent être adoptées, intentionnellement ou non, par une personne qui subit un stress professionnel important ou un traumatisme par procuration. Il est important de noter que, de manière générale, l'amélioration des stratégies d'adaptation personnelles, en passant de méthodes négatives ou d'évitement à des mécanismes d'adaptation plus positifs, n'entraîne pas toujours un changement significatif pour les individus si l'employeur ne s'attaque pas à l'environnement et aux conditions de travail qui exposent les travailleurs à un risque de traumatisme. Les changements apportés dans les lieux de travail, et les programmes de formation des interprètes peuvent mieux encadrer et soutenir les individus s'ils sont combinés à des interventions visant à accroître la gamme des capacités d'adaptation personnelles positives des personnes exerçant des professions dangereuses.⁵⁸

⁵⁸ Cahill, J. (1996). Psychosocial aspects of interventions in occupational safety and health. *American Journal of Industrial Medicine*, 29,, 308-13.

Bontempo et Malcom ont présenté le schéma ci-dessous pour illustrer ces réactions :



Stratégies d'adaptation négatives

Réagir à une situation ou à des circonstances traumatisantes en se sentant mal et en éprouvant des émotions négatives est une réaction normale pour un être humain en bonne santé. Puisque cette réaction est qualifiée de normale, il serait utile que les formateurs d'interprètes préparent les étudiants à cette réaction émotionnelle normale et les aident à identifier des stratégies d'adaptation positives, orientées vers l'action, plutôt que d'opter par défaut pour les stratégies négatives mises en évidence dans la figure 1. Moulden et Firestone (2007) signalent que le meilleur moyen de savoir si les thérapeutes ont subi un traumatisme par procuration est de se référer aux stratégies d'adaptation négatives ou positives. Certaines de ces stratégies agissent au niveau individuel, d'autres au niveau de l'organisation, et

nombre d'entre elles peuvent être abordées dans le cadre des programmes de formation des interprètes.

La figure 2 met en évidence un certain nombre de stratégies d'adaptation positives qui pourraient être utilisées pour réduire l'impact de l'exposition à des situations potentiellement traumatisantes dans le cadre du travail d'interprète.



Stratégies d'adaptation positives

Bon nombre des stratégies d'adaptation positives décrites dans la figure 2 pourraient être approfondies. Par exemple, la composante "auto-soins" est très large et pourrait inclure un large éventail de divertissements allant des activités récréatives (regarder un film ou assister à un concert) aux pratiques spirituelles (assister à des services religieux, appartenir à un groupe spirituel), en passant par les activités physiques (se faire masser une fois par mois, faire du jardinage), et

ainsi de suite. Le cas échéant, ces activités peuvent également permettre à l'individu de se connecter ou de se reconnecter avec les gens. Prendre soin de soi devrait être une priorité plutôt qu'un luxe que l'on glisse dans un emploi du temps chargé. On peut comprendre qu'il soit difficile pour les interprètes de prendre du temps pour eux, surtout s'ils travaillent au coup par coup ou en tant qu'interprètes indépendants pour percevoir un revenu occasionnel. Néanmoins, il est nécessaire de prendre le temps de se retrouver quotidiennement, même si ce n'est que pour une courte durée. Comme le soulignent Salston et Figley⁵⁹ « *nous devons trouver un équilibre entre la prise en charge des autres et la prise en charge de nous-mêmes.* » (p. 173)

Il est important d'avoir des passe-temps, des activités, des intérêts et une vie en dehors de l'interprétation. Le développement de stratégies d'autoprotection et d'auto-guérison aide à gérer le stress professionnel et les réactions aux traumatismes. Les enseignants et les donneurs d'ordres devraient encourager les étudiants ou les travailleurs à élaborer un plan d'autogestion qui tienne compte de la régulation et de la prise en charge des éléments suivants :

1. Leur santé physique (l'alimentation, le sommeil et l'exercice physique sont importants).
2. Leur santé émotionnelle (être humain et reconnaître les réactions humaines normales à une situation traumatique).
3. Leurs besoins sociaux (la famille et les amis sont essentiels).
4. Leurs besoins spirituels (un système de croyance sur le monde aide).
5. Leurs besoins financiers (il s'agit de déterminer de combien on a besoin et de combien on veut, ce qui permet de renoncer à une mission d'interprétation particulièrement déstabilisante si ce n'est pas absolument nécessaire).⁶⁰

⁵⁹ Figley, M. S. (2003). Secondary traumatic stress effects of work-ing with survivors of criminal victimization. *Journal of Traumatic Stress*, 16(2), 167-74.

⁶⁰ K. Bontempo, & V., & Loggerenbeg, V. (2010). Managing occupational stress: Coping strategies for interpreters. *Paper presented at the SDP Online Conference*, February 3-6.

« La méta-analyse de Murphy⁶¹ sur les interventions en gestion du stress sur le lieu de travail a révélé que, en tant que technique unique, la méditation fournissait les résultats les plus positifs et les plus cohérents en termes d'intervention. Cependant, la combinaison d'interventions (par exemple, la relaxation musculaire et le recadrage cognitif) s'est avérée beaucoup plus efficace pour réduire le stress professionnel que l'application d'une seule technique. En règle générale, les interventions spécifiques et les stratégies d'adaptation doivent correspondre au problème et aux résultats visés, et les stratégies qui ne s'avèrent pas bénéfiques doivent être modifiées. La résilience naturelle d'une personne peut être encadrée et renforcée par l'adoption de stratégies d'adaptation positives. L'optimisme s'est avéré important dans la littérature sur l'adaptation⁶², et la restructuration cognitive ainsi que la recherche de moyens de voir les circonstances et les situations difficiles sous un jour plus positif se sont également révélées être des stratégies utiles adoptées par les travailleurs traumatisés.»⁶³

⁶¹ Murphy, L. (1996). Stress management in work settings: A critical review of the health effects. *American Journal of Health Promotion*, 11 (2), 112–35

⁶² C.S. Carver, & J.-S. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679–704.

⁶³ L.J. Schauben, & P. (1995). Vicarious trauma: The effects on female counselors of working with sexual violence survivors. *Psychology of Women Quarterly*, 19, 49–64.

4.5.1 Stratégies d'adaptation spécifiques à l'interprétation

Outre les stratégies d'adaptation positives décrites ici, les interprètes peuvent avoir recours à des stratégies spécifiques à leur travail, telles que l'élaboration d'un plan du discours (si celui-ci est disponible) pour se préparer à une mission d'interprétation qui pourrait être difficile ou stressante.⁶⁴ Pour se préparer mentalement à une mission potentiellement difficile sur le plan émotionnel, l'interprète peut réfléchir à certaines des exigences du contexte et de l'interaction avant le travail. La tenue d'un journal et la réflexion sur la mission après celle-ci peuvent également s'avérer utiles à l'interprète en tant que méthode d'adaptation après la mission. Tenir un journal témoignant du stress est une autre solution : il s'agit de noter les situations susceptibles de générer du stress ou d'agir comme des déclencheurs et de consigner la manière dont le facteur de stress a été géré à cette occasion. Parmi les stratégies qui peuvent également fonctionner et préserver la confidentialité, citons l'envoi à soi-même d'un courriel décrivant ses sentiments à propos de l'événement traumatique interprété (c'est-à-dire un courriel qui n'est jamais envoyé à quelqu'un d'autre) et le fait de dessiner, de gribouiller ou de noter ses frustrations sur un petit bloc-notes personnel afin de décharger ses pensées sur la page — les notes peuvent ensuite être brûlées, déchirées ou déchiquetées.

Certains interprètes pratiquent une forme de *visualisation* pour se détacher du contexte traumatique vécu pendant la journée. Par exemple, l'interprète peut visualiser la porte d'entrée de son domicile comme une douche, où une rangée imaginaire de gouttelettes d'eau tombant d'en haut lorsqu'il franchit la porte. Il nettoie ensuite son chez soi et le débarrasse des éléments négatifs, « sales » de la journée.⁶⁵ En outre, il peut être utile de prévoir un temps de transition entre le travail et la maison. Il peut s'agir d'utiliser le temps passé dans la voiture ou dans le train sur le chemin du retour pour "évacuer" les informations de la journée et s'adapter à

⁶⁴ Napier, J. (2010). *Sign language interpreting: Theory and practice in Australia and New Zealand (2nd ed.)*. Sydney: Federation Press.

⁶⁵ Napier, J. (2010). *Sign language interpreting: Theory and practice in Australia and New Zealand (2nd ed.)*. Sydney: Federation Press.

la vie à la maison. L'interprète peut aussi prévoir un certain temps pour digérer une mission ; l'interprète ensuite — après s'être mis d'accord avec lui-même, passe à autre chose sur le plan cognitif.

L'interprète peut aussi se livrer à un rituel en arrivant chez lui (par exemple, changer de vêtements pour passer de la tenue d'interprète à la tenue personnelle, ou changer de sac à main pour passer du sac de travail au sac personnel avant de sortir après le travail) ou faire un jogging. Ces activités de "transition" peuvent servir d'interrupteurs pour séparer et compartimenter certaines parties de la journée et aider psychologiquement l'individu à passer d'un mode à l'autre en fonction de ses besoins. Veiller à ne pas accepter plus de travail qu'il n'est sain de le faire et espacer les clients et les missions difficiles peut être une stratégie d'adaptation utile. De même, le développement de relations avec les collègues, les mentors, les enseignants, les employeurs, etc. peut être un mécanisme d'adaptation très important. La participation à des séminaires de développement professionnel et à d'autres formations avec des collègues ne doit pas être sous-estimée : plus les travailleurs travaillent dans de bonnes conditions, plus leur travail est efficace. Devenir membre de l'association locale d'interprètes professionnels est également important pour développer des réseaux de soutien.⁶⁶

⁶⁶ Napier, J., McKee, R., & Goswell, D. (2010). *Sign language interpreting: Theory and practice in Australia and New Zealand*. Sydney: Federation Press.

4.5.2 Stratégies d'organisation

Les organisations peuvent aider leurs interprètes à éviter le traumatisme par procuration de diverses manières et à y remédier s'ils en sont victimes. Les étudiants en interprétation devraient être sensibilisés à ces stratégies organisationnelles afin qu'ils puissent faire valoir leurs besoins s'ils travaillent dans une organisation qui n'a pas adopté ces pratiques. De bonnes stratégies d'adaptation au niveau personnel ne suffiront pas à protéger les interprètes si les organisations ne parviennent pas à gérer les lacunes dans leurs pratiques et conditions de travail. En guise de stratégie de protection de base, les organisations doivent veiller à ce qu'une seule personne ne fasse pas tout le travail lié au traumatisme. Le principal facteur indicatif de traumatisme par procuration est l'exposition répétée au traumatisme d'autrui.

Si les employeurs garantissent des conditions de travail sûres à leurs employés, par exemple en répartissant la charge de travail de manière à limiter l'exposition traumatique de chaque collaborateur ils peuvent minimiser les effets du traumatisme indirect. L'organisation doit être attentive aux besoins d'un employé qui se dit trop affecté et veiller à ce que la charge de travail de l'interprète soit modifiée. Les organisations doivent proposer aux interprètes des possibilités de formation et de développement professionnel portant spécifiquement sur la gestion de documents émotionnellement difficiles. Ces activités pourraient être axées sur des domaines tels que la réduction du stress et le développement de la « *résilience* ».

Les interprètes novices qui entrent dans les organisations pourraient se voir attribuer un "*buddy*" qui leur servirait de mentor au cours de leur période initiale de service. Les nouveaux interprètes devraient pouvoir prendre contact avec ce compagnon pour obtenir soutien et conseils, et devraient être encouragés à le faire, en particulier s'ils sont exposés à des documents/discours traumatisants. Le débriefing est une stratégie organisationnelle qui pourrait être formalisée pour les interprètes, mais il s'agit également d'un mécanisme de soutien qui peut être mis en place de manière informelle. Les interprètes peuvent avoir accès à des services de débriefing par l'intermédiaire de leur employeur, par exemple auprès de leur responsable ou d'un collègue de l'organisation, ou de manière plus formelle par

l'intermédiaire de sources externes telles que des psychologues ou des conseillers dans le cadre du programme d'aide aux employés (PAE), s'il y a lieu. De manière informelle, les interprètes peuvent débriefer avec l'interprète de leur équipe, un collègue interprète, un mentor, un ami bien informé ou simplement quelqu'un qui sait écouter au sein de leur réseau de soutien social. Les étudiants en interprétation doivent être informés que le code de déontologie n'empêche pas l'interprète de parler des aspects difficiles non identifiés d'une mission traumatisante.

Les commentaires sur la prestation devraient être facultatifs pour les interprètes, et non obligatoires, mais ils devraient certainement être proposés. *L'efficacité d'un retour obligatoire et immédiat en cas d'incident critique a été remise en question ces dernières années⁶⁷ de sorte que, dans la mesure du possible, il convient de laisser aux interprètes, en tant que professionnels, le soin de demander un retour en cas de besoin, plutôt que de le leur imposer.* Néanmoins, le fait qu'un interprète dans un contexte potentiellement traumatisant puisse entrer en contact avec un responsable témoigne du soutien qui lui est apporté. Les programmes d'aides aux employés (PAE) sont de plus en plus courants dans les organisations. Il s'agit d'agences de conseil d'entreprise qui passent un contrat avec une organisation pour fournir des services de soutien psychologique aux employés de l'organisation et aux membres de leur famille proche. Outre le conseil, les PAE proposent souvent des conseils par téléphone et des cours de développement professionnel pour le personnel sur des sujets tels que la gestion du stress et la résolution des conflits. Un PAE peut être en mesure d'offrir aux interprètes une formation sur le traumatisme par procuration.

La supervision clinique est un autre moyen pour les organisations d'aider les employés qui travaillent dans des environnements difficiles ou potentiellement traumatisants. La supervision est clairement identifiée comme un modérateur de l'épuisement professionnel dans les professions d'aide⁶⁸.

⁶⁷ R. Gist, & G. (2002). Post-trauma debriefing: The road too frequently travelled. *Lancet*, 360, 741–42.

⁶⁸ Figley, M. S. (2003). Secondary traumatic stress effects of work-ing with survivors of criminal victimization. *Journal of Traumatic Stress*, 16(2), 167-74.

Dean, Pollard et English⁶⁹ soulignent l'importance de la supervision dans l'utilisation d'un modèle « *d'observation-supervision* » pour préparer les interprètes à travailler dans des établissements de santé mentale par exemple. Ils notent que la supervision est vue comme un processus de discussion entre professionnels dans le but d'améliorer l'efficacité de leur travail. En outre, ils signalent que "demander une supervision sur des cas complexes, des questions éthiques, etc., est une pratique fondamentale et commune à tous les professionnels de la santé mentale" (p. 66). Ces discussions se déroulent dans un contexte de confidentialité et ont toujours à l'esprit l'objectif de la discussion, qui est l'amélioration du service. Le recours à la supervision peut donner aux interprètes l'occasion de relever des défis dans leur travail d'interprétation, dont certains pourraient être à l'origine d'un traumatisme par procuration.

⁶⁹ Dean, R., Pollard, R., & English, M. (2004). Observation and supervision in mental health interpreter training. *CIT: Still shining after 25 years: Proceedings of the 15th National Conference* (pp. 55–75). Washington DC: In E. Maroney (Ed.).

4.6 Perspectives de la formation

Il devrait être évident à présent que les programmes de formation des interprètes doivent aborder la question du traumatisme par procuration avec les étudiants. Les étudiants doivent comprendre que les interprètes sont affectés à des degrés divers par ce qu'ils interprètent et qu'ils peuvent donc subir un traumatisme par procuration. Que les informations soient fournies aux étudiants sous la forme d'une série de conférences, d'ateliers ou d'un module d'étude au cours d'un programme d'interprétation, il est important d'apprivoiser les situations de risque et d'élaborer des stratégies à l'avance sur la façon de minimiser le stress traumatique dans les environnements de travail.

Gere, Dass-Brailsford et Tsoi Hoshmand⁷⁰ font des propositions sur la manière dont un programme d'enseignement sur les traumatismes pourrait être intégré dans un programme d'études. Elles sont fondées sur un programme d'études en assistance. Toutefois, certaines des lignes directrices qu'elles décrivent pourraient s'avérer utiles lorsqu'elles sont adaptées aux fins d'un programme de formation des interprètes. En outre, Cunningham⁷¹ propose un large éventail de suggestions pour sensibiliser les travailleurs sociaux au traumatisme, et ces réflexions pourraient facilement être adoptées dans la pédagogie de l'interprétation.

Intégrer la prise en compte des traits de caractère dans la formation des interprètes et développer des compétences telles que la confiance en soi, les stratégies d'adaptation positives, l'affirmation de soi et la résilience serait également utile, étant donné que les recherches montrent que ces aspects de la personnalité sont pertinents pour réduire le stress et maintenir l'efficacité. Apprendre aux étudiants en interprétation et aux interprètes accrédités à mieux gérer l'anxiété peut également contribuer à améliorer la performance globale de l'interprétation, conformément aux conclusions de Bontempo et Napier.

⁷⁰ S.H. Gere, P. D.-B. (2009). Issues in integrating trauma curriculum into a graduate counselling psychology program. *Asian Journal of Counselling*, 16(1), 67-88.

⁷¹ Cunningham, M. (2004). Reducing the risk of vicarious traumatization in the classroom. *Journal of Social Work Education*, 40(2), 305.

Comme l'ont dit Bontempo et Malcolm, les formateurs peuvent être en mesure d'aborder le contenu traumatique et de discuter de son impact sur l'interprète en organisant des jeux de rôle fondés sur des stimuli, tels que des scénarios écrits pour générer de la peur, de l'anxiété ou de la tristesse chez les étudiants en interprétation. Des jeux de rôle appropriés qu'ils peuvent trouver émotionnellement difficiles peuvent être trouvés dans des documents de formation pour les travailleurs dans certains domaines, et de nombreuses ressources de formation en ligne visent à accroître les connaissances et les compétences sur la question du traumatisme par procuration.

« Les possibilités d'apprentissage par le biais de jeux de rôle fondés sur des scénarios réalistes rédigés autour d'une menace ou d'une crise doivent cependant être gérées avec soin, car les réactions émotionnelles fortes au contenu traumatique de la situation de cours peuvent en elles-mêmes provoquer un traumatisme par procuration dans certaines circonstances. C'est pourquoi il est essentiel d'établir des règles de base et des limites dans la classe avant d'organiser des jeux de rôle pour les étudiants. Malgré la nécessité de gérer efficacement l'environnement d'apprentissage, l'espace clos et contrôlé de la salle de classe est certainement un meilleur endroit pour l'exposition initiale à de tels concepts et réactions émotionnelles et pour discuter des stratégies d'adaptation. »

Parmi les mesures de protection, on peut citer des commentaires et des directives de la part des étudiants eux-mêmes concernant la situation qu'ils sont prêts à explorer et les sujets qu'ils considèrent comme trop difficiles pour être abordés en classe. *« Lors des premières discussions, il est important d'aider les étudiants à comprendre que les réactions négatives face à des sujets difficiles sont normales. Il peut être utile de fournir à l'avance une liste des dates auxquelles certains contenus seront abordés en classe afin que les étudiants soient prévenus et puissent se préparer ou, dans certaines circonstances, choisir de ne pas assister à un cours particulier pour des raisons personnelles »*. Ces approches visant à protéger les intérêts des étudiants peuvent également contribuer à entretenir une relation de confiance avec l'enseignant, renforçant ainsi leur perception des réseaux de soutien à leur disposition.

Comme alternative aux jeux de rôle, des cas réels de missions d'interprétation traumatisantes et d'études de cas de situations de crise présentées aux étudiants offrent « *des possibilités d'apprentissage collaboratif, fondé sur les problèmes, par le biais de discussions en classe* »⁷². Les situations réalistes offrent aux étudiants des occasions de s'engager dans un sujet chargé d'émotion avec le soutien et les conseils de l'enseignant. La rédaction d'un journal de bord sur les situations et les études de cas peut également être positive, car les étudiants sont parfois prêts à écrire et à partager avec l'enseignant ce qu'ils n'ont pas envie de révéler en classe. Cela peut également les aider à reconnaître leurs propres réactions face à des scénarios stressants et à des réalités traumatisantes de leur propre vie, en les poussant à réfléchir à la manière dont ils prévoient de gérer ce type de situation personnelle dans un cadre professionnel.

Bontempo et Malcolm avancent que les programmes de formation d'interprètes devraient permettre une discussion en classe sur la façon de distinguer les relations professionnelles des amitiés dans la communauté sourde. Grâce à ces discussions, les étudiants parviennent à « *créer des limites appropriées et délimiter clairement les aspects de leur identité professionnelle en tant qu'interprètes de leur identité personnelle en tant qu'amis ou parents de membres de la communauté sourde* »⁷³. À mon sens, on pourrait également étendre cette affirmation à l'interprétation en langues vocales.

« Les étudiants ayant vécu des expériences personnelles d'oppression, de victimisation ou d'abus peuvent avoir besoin d'être orientés vers des conseillers professionnels pour faire face à ces expériences afin de minimiser l'impact de leur propre bagage émotionnel sur la façon dont ils interagissent avec la communauté sourde, leurs pairs interprètes et les personnes entendant qu'ils peuvent

⁷² Bontempo, K., & Malcom, K. (2012). An Ounce of Preventions is Worth a Pound of Cure: Educating Interpreters About the Risk of Vicarious Trauma in Healthcare Settings. *Our Hands: Educating Healthcare Interpreters*(Gallauder University Press), 105-130.

⁷³ Bontempo, K., & Malcom, K. (2012). An Ounce of Preventions is Worth a Pound of Cure: Educating Interpreters About the Risk of Vicarious Trauma in Healthcare Settings. *Our Hands: Educating Healthcare Interpreters*(Gallauder University Press), 105-130.

rencontrer dans le cadre de leur travail ». Ce constat établi par Bontempo et Malcolm s'applique à la communauté sourde, mais pourrait être encore une fois étendu, selon moi, à l'interprétation en langues vocales. Dans l'environnement d'apprentissage, le groupe de pairs est d'une grande importance. Si les étudiants apprennent à se faire confiance en classe, ils sont plus susceptibles de se sentir liés à leurs camarades et de faire plus facilement confiance à d'autres interprètes une fois diplômés.

Le fait de disposer d'un réseau de soutien entre pairs est une stratégie d'adaptation positive essentielle. Les enseignants qui prennent le temps de créer des classes coopératives fonctionnant sur le mode de la collaboration plutôt que sur celui de la compétition offrent des avantages à long terme aux étudiants : *« De même, une relation de mentorat constructive peut fournir à un interprète novice et à un interprète plus expérimenté un réseau de soutien dans lequel les parties se soucient du bien-être personnel et de l'évolution professionnelle de l'autre ; les étudiants devraient donc être encouragés à rechercher des relations de mentorat positives après avoir obtenu leur diplôme »*⁷⁴. La sensibilisation au deuil, au suicide, à la dépression, à la négligence de la santé mentale, à la maltraitance et à d'autres sujets émotionnellement difficiles, si elle est intégrée dans les programmes de formation des interprètes, permettrait d'atténuer dans une certaine mesure l'impact puissant de ces sujets en cas de crise réelle. *« L'information, c'est le pouvoir »*, et une adaptation efficace à une situation traumatisante sera renforcée si l'on dispose d'un éventail de stratégies de résolution des problèmes, d'informations pratiques sur ce à quoi il faut s'attendre, et de réseaux de soutien tangibles.

Selon les informations figurant sur le site Internet, le programme d'études et d'interprétation pour les sourds de l'université de l'Ohio, qui confère un diplôme AAS (Associated of Applied Science), comprend un module d'interprétation dans des situations critiques et traumatisantes. Le plan du cours indique qu'il traite de « l'abus sexuel d'enfants sourds, y compris les causes, le taux d'incidents, les techniques

⁷⁴ Bontempo, K., & Malcom, K. (2012). An Ounce of Preventions is Worth a Pound of Cure: Educating Interpreters About the Risk of Vicarious Trauma in Healthcare Settings. *Our Hands: Educating Healthcare Interpreters*(Gallauder University Press), 105-130.

d'entretien, les problèmes d'enquête et l'implication des forces de l'ordre, des écoles, des hôpitaux, et des programmes de prévention du crime ». Il aborde également le sujet des « personnes sourdes dans les situations de catastrophe, des centres d'intervention d'urgence, des premiers intervenants et des problèmes de victimisation des sourds dans les projets de recherche ».

Ce type de préparation et d'information formelle peut grandement aider les interprètes novices à faire face à des situations émotionnellement difficiles de cette nature une fois leur diplôme obtenu. Cependant, ce programme semble être unique : une recherche en ligne sur une série de programmes n'a pas permis de trouver d'autres programmes faisant référence de manière aussi détaillée à un module sur l'interprétation des traumatismes. Les conclusions de Bontempo et Napier (2011) et Bontempo (2010) concernant l'impact de l'affectivité négative et de la faible estime de soi sur la compétence de l'interprète et le lien entre ces traits de personnalité et la vulnérabilité au stress et à l'adaptation inefficace suggèrent qu'il serait utile d'introduire des stratégies d'adaptation positives et « *de renforcement de la résilience* » dans les programmes de formation des interprètes. Il serait également constructif d'apprendre aux étudiants en interprétation et aux interprètes accrédités à se connaître eux-mêmes et « *à mieux comprendre leurs propres dispositions et leurs styles d'adaptation par défaut* ». ⁷⁵

⁷⁵ Bontempo, K. (2010). The art of connecting: Exploring the role of personality in interpreter education and practice. *Paper presented at the Conference of Interpreter Trainers*, 27-30.

4.7 Conclusion de l'étude

En fournissant des services d'interprétation à des personnes victimes de traumatisme, les interprètes sont exposés à des éléments qui peuvent affecter leurs propres émotions, leur système de croyances et leur vision du monde. Il est normal pour un être humain d'être empathique, en particulier en ce qui concerne un sujet traumatisant. Cet engagement peut être très transformateur par nature - de manière positive pour aider l'interprète à grandir et à apprendre de l'expérience, ou de manière très négative et handicapante pour l'interprète. La façon dont ces personnes reconnaissent, acceptent et gèrent leur "humanité" et le risque de traumatisme indirect sont des éléments clés de la gestion de l'expérience. Il est indéniable que l'interprète en langue des signes (et tous les interprètes en général) n'est pas à l'abri des effets de l'exposition aux traumatismes. Tous les travailleurs du secteur de la santé sont confrontés quotidiennement à l'impact des réalités traumatiques et développent une série de stratégies personnelles pour faire face à la nature de leur travail. Ils disposent de systèmes d'éducation et de formation qui reconnaissent l'impact potentiel des traumatismes. Ils appartiennent à des organes organisationnels qui reconnaissent le risque pour les travailleurs, et ils adaptent les environnements de travail et mettent en œuvre des interventions pour atténuer les effets du stress professionnel grave et des incidents critiques sur le lieu de travail.

Il est temps que la profession d'interprète reconnaisse la vulnérabilité des interprètes lorsqu'ils travaillent dans des contextes traumatisants ou dans des situations émotionnellement difficiles, et qu'elle réagisse de manière appropriée. Le développement et l'application de bons mécanismes d'adaptation personnels et l'accès à des systèmes de soutien organisationnels efficaces peuvent améliorer les conditions de travail difficiles de l'interprète, réduisant ainsi le risque de traumatisme par procuration. Les enseignants en interprétation peuvent introduire des outils pédagogiques qui rendent les éléments traumatiques accessibles dans un environnement d'apprentissage sûr. Des activités authentiques et contrôlées en classe aideront les étudiants à développer des capacités d'adaptation et des stratégies pour gérer le stress professionnel et les traumatismes cumulés, ce qui les préparera davantage à leur futur travail d'interprète, par exemple dans les

établissements de soins de santé. Il est difficile, du moins à court terme, d'apporter des changements globaux dans l'ensemble de la profession : dans les programmes de formation, au sein des organisations d'interprétation et parmi les praticiens, ... Néanmoins, les efforts progressifs visant à apporter des changements et à reconnaître les réactions humaines des interprètes face à une situation traumatisante finiront par porter leurs fruits. De telles interventions et préparations sont l'obligation de toute personne impliquée dans le domaine afin de protéger les interprètes en langue vocale et en langue des signes des risques liés à leur travail. « Mieux vaut prévenir que guérir » : cet adage s'applique également au traumatisme par procuration des interprètes.

Conclusion

La citation de Kurz ; « *Interpreting is an inherently stressfull occupation* » décrit bien la réalité du métier d'interprétation et de la place qu'occupe le stress au sein de la profession.

L'objectif de mon travail de recherche aura été de voir si la santé de l'interprète était suffisamment protégée, et ce dès la formation de ce dernier. Au cours de mon travail de recherche, j'ai constaté que les opinions divergeaient.

La première étude sur laquelle je me suis concentrée portait sur la question de savoir si l'anxiété langagière, c'est-à-dire du niveau d'anxiété d'un apprenant dans une langue étrangère, pouvait être réduit par différentes stratégies telles que les jeux de rôles. Bien que cette étude ne se concentre pas vraiment sur le métier d'interprète, elle met néanmoins en exergue l'anxiété ressentie par les apprenants lors d'une prestation orale, lorsqu'ils apprennent une langue, ce qui est étroitement lié aux compétences qu'un interprète doit maîtriser.

Plusieurs chercheurs se sont accordés à dire que l'anxiété langagière avait un impact négatif sur les performances des apprenants, que les plus anxieux sont ceux qui obtiennent les moins bons résultats et que la réussite scolaire est liée au niveau d'anxiété, ce malgré les efforts consentis par l'étudiant. Les retours négatifs sur leurs prestations orales ont également un impact négatif sur leur niveau d'anxiété. Pour résoudre ces problèmes, des jeux de rôle ont été organisés, au cours desquels les apprenants ont pu se mettre dans la peau de professionnels pendant un certain temps. Il semble qu'ils aient ainsi pu réduire considérablement leur anxiété et qu'ils aient effectivement fait un bond en avant dans leurs prestations orales. Dans un sens plus large, de telles stratégies préservent également la santé de l'interprète (apprenant), car il dispose d'un outil lui permettant de maîtriser son niveau d'anxiété.

Je me suis ensuite concentré sur la formation des interprètes afin de déterminer si leur santé ne commençait pas à être affectée avant même de commencer leur carrière. Pour ce faire, j'ai rassemblé les programmes d'enseignement de six

universités (Louvain-La-Neuve, Mons, ULB, Genève, Heidelberg et ESIT) et les ai comparés entre eux. Hormis l'université de Heidelberg, qui propose des cours sur des aspects du métier d'interprète tels que la respiration, la conscience de la situation, le contrôle de la voix, etc., aucune des universités susmentionnées ne propose de cours centrés sur la santé de l'interprète.

Pour donner plus de poids à cette constatation, j'ai mené une enquête auprès d'étudiants en interprétation et de jeunes diplômés afin de leur demander de répondre à la question suivante : Dans quelle mesure les études d'interprétation peuvent-elles agir pour protéger la santé des interprètes face aux aspects contraignants de la profession ? Les réponses des 24 participants à l'enquête m'ont permis de comprendre un peu mieux la place du stress dans la formation des interprètes. Le plus intéressant a été de constater que le stress n'est pas universel et qu'il ne peut donc pas être géré de la même manière par tout le monde, tout comme sa gestion ne peut pas être enseignée de la même manière pour tout le monde. De nombreux participants ont également regretté qu'aucun cours ne soit axé sur la santé des interprètes et/ou la gestion du stress, bien que ce type de cours ne soit pas non plus universel et soit donc très difficile à adapter à un groupe d'apprenants particulier. Les commentaires négatifs ont également été mentionnés par les participants, qui ont expliqué que le cours ne les avait pas aidés à obtenir de meilleurs résultats. Cela concorde avec les résultats de la première étude sur les commentaires négatifs et leur influence sur le stress. La méditation et l'offre de jeux de rôle mentionnées dans la première étude ont été très bien accueillies par les participants à l'enquête. Les personnes interrogées ont estimé qu'elles ne pouvaient pas leur nuire et que cela leur permettrait de se familiariser avec le monde réel et donc de mieux gérer les situations angoissantes, que ce soit pendant leurs études ou plus tard, lorsqu'elles exerceront leur profession.

Enfin, à travers la deuxième étude, je me suis penché sur le traumatisme par procuration et les différentes stratégies utilisées par les interprètes pour lutter contre celui-ci. L'étude souligne également que les établissements universitaires et les organisations professionnelles devraient être beaucoup plus attentives à la santé des

interprètes afin d'éviter qu'elle ne se détériore sur le long terme. Il existe un certain nombre de stratégies permettant de se défendre contre tout type de situation anxiogène : le blocage du soi (qui consiste à ne pas se laisser dominer par ses émotions lorsqu'on travaille avec une personne ayant subi un traumatisme), les exercices de méditation, les jeux de rôle (qui permettent aux interprètes de relativiser les enjeux du métier et de faire baisser leur niveau d'anxiété) et la tenue d'un journal dans lequel sont consignées toutes les situations stressantes auxquelles les interprètes ont été exposés. Des stratégies d'adaptation positives peuvent également être utilisées pour éviter de se laisser submerger par des stratégies d'adaptation négatives, qui sont souvent utilisées en premier : consommation excessive de drogues, surmenage, isolement, etc. En d'autres termes, les stratégies d'adaptation positives consistent à ne pas recourir aux stratégies habituellement utilisées pour minimiser la situation, stratégies qui le plus souvent s'avèrent contre-productives.

Aborder la question de la santé en interprétation est donc crucial, et ce dès la formation afin de protéger la santé de l'interprète. Ne vaut-il pas, là aussi, mieux prévenir que guérir ?

Glossaire

Affectivité négative	Tendance durable à éprouver une humeur et des émotions négatives. (Clark, D. W. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. <i>Psychological Bulletin</i> , 96, 465–90.)
Anxiété langagière	Phénomène distinct et complexe composé d'auto-perceptions, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues dans le contexte de classe et résultant du caractère spécifique du processus d'apprentissage des langues. (Cope, E. K. (1986). Foreign language classroom anxiety . <i>The Modern Language Journal</i> , 128)
Contre-transfert traumatique	C'est l'ensemble des réactions inconscientes du psychothérapeute au patient et, plus particulièrement au transfert de celui-ci, pendant le traitement. (Carin.info)
Empathie	Capacité à ressentir les émotions de quelqu'un d'autre, arriver à se mettre à la place d'autrui. (L'internaute)
État de stress traumatique secondaire	Le stress traumatique secondaire (STS) affecte les métiers de l'aide aux autres en détresse, résulte d'une exposition prolongée à la douleur des

	autres et se configure comme une réaction spontanée vécue par le professionnel après que l'autre passe par une expérience stressante; elle vient du stress dans sa phase aiguë, de l'épuisement émotionnel, qui finit par entraîner des pertes dans la vie du professionnel. (CASTRO, 2018)
Hypervigilance	L'hypervigilance est un état de vigilance accrue accompagné d'un comportement visant à prévenir les dangers. Les personnes qui en souffrent sont particulièrement sensibles à l'environnement et à leur entourage. (Institut Pi/Psy)
Insomnie	Insuffisance ou absence de sommeil. (Larousse)
La fatigue de compassion	La fatigue de compassion n'est pas synonyme d'épuisement professionnel. Ce dernier est un syndrome psychologique caractérisé par l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et une baisse du sentiment d'accomplissement personnel. (Canadian Medical Association)
Neuroticisme	Tendance à ressentir des émotions négatives, de l'anxiété. (Lalanguefrançaise.com)

Névrosisme	Prédisposition d'un individu à ressentir des émotions négatives, par opposition avec la stabilité émotionnelle. (Wikitionnaire)
Satisfaction compassionnelle	La satisfaction et le sentiment d'accomplissement que le professionnel tire de son effort, et l'aptitude à la distanciation vis-à-vis de la détresse de la victime conditionnent pour finir sa sensibilité au stress compassionnel. (Cairn.info)
Stratégie d'adaptation active	Stratégies d'adaptation positives que l'on utilise pour faire face aux facteurs de stress. (Moulden et Firestone (2007))
Stratégie d'adaptation d'évitement	Stratégies d'adaptation négatives que l'on utilise pour faire face aux facteurs de stress. (Moulden et Firestone (2007))
Stress	Le stress est un état d'inquiétude ou de tension mentale causé par une situation difficile. Il s'agit d'une réponse humaine naturelle qui nous incite à relever les défis et à faire face aux menaces auxquels on est confrontés dans notre vie. (Site de l'OMS) <i>Le stress est un ensemble de réactions physiques et physiologiques de l'organisme, face à une situation particulière, que l'on dit stressante, et/ou des facteurs de stress. Il peut concerner tout le monde, le plus généralement sur une</i>

	<i>courte durée. Une situation de stress chronique est cependant pathologique. (Wacquier, D. (2017, avril). Passeport Santé. Retrieved from Le stress - Causes, symptômes et conseils anti stress:</i> <i>https://www.passeport-sante.net/fr/Maux/Problemes/Fiche.aspx?doc=stress_pm</i>
Stress chronique	Le stress chronique est un état de stress prolongé dans le temps. Il est le résultat d'une exposition prolongée et/ou répétée à des situations génératrices de stress. (Laboratoire Lescuyer)
Traumatisme par procuration	Comportements et émotions naturels qui découlent de la connaissance d'un événement traumatisant vécu par un proche. (Figley, C. (1995). Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized. New-York: Brunner/Mazel)
Wishful Thinking	En psychologie, pensée magique ; illusion selon laquelle la réalité va se plier à ses désirs. (Wikipédia)

Annexes

Questionnaire vierge

Dans le cadre de mon Master d'Interprétation de Conférence à l'Université Catholique de Louvain, je rédige un mémoire sur la santé de l'interprète.

En amont de cette étude, je pars du principe que l'interprétation est un métier stressant, et souhaite me pencher sur la question suivante : dans quelle mesure les études d'interprétation peuvent-elles agir pour protéger la santé des interprètes en herbe face aux aspects contraignants (stress, traumatisme, etc.) de la profession ? J'aborde également la question des différentes méthodes, stratégies qui existent ou qui pourraient être introduites dans la formation.

J'ai donc élaboré ce questionnaire, afin de pouvoir étayer mes recherches à l'aide de données concrètes et pertinentes. Il ne comporte que quelques questions, et ne devrait pas vous prendre plus de 10 minutes. Un cadre « commentaire » vous permettra de développer vos réponses si vous le souhaitez, notamment par des exemples ou des suggestions afin de contribuer, vous aussi, à la sensibilisation de cette thématique. N'hésitez pas à utiliser cette case, vos commentaires seront très précieux.

Pour des raisons de lisibilité, j'ai décidé de ne pas opter pour l'écriture inclusive. Bien entendu, tout le monde est concerné par cette enquête. Ce questionnaire est parfaitement anonyme, et les informations récoltées ne seront utilisées qu'à des fins de recherche académique.

Votre participation m'aiderait énormément dans mon travail de recherche, et je vous remercie d'avance du temps que vous y accorderez.

- 1) Selon vous, dans votre cursus, la question de la santé de l'interprète est abordée :

Systématiquement
Fréquemment
Ponctuellement
Jamais

2) Selon vous, est-ce suffisant ?

Oui
Non

3) Selon vous, le stress lié à la formation vous empêche-t-il d'être performant ?

Toujours
Souvent
Parfois
Jamais

4) Selon vous, le stress et sa gestion sont-ils des paramètres qui peuvent être régulés et appris comme les autres composantes du métier d'interprète (prise de note, technique de simultanée, ...) ?

Complètement
Partiellement
Pas vraiment
Absolument pas

5) Avez-vous déjà effectué des exercices de méditation en autonomie ou au dans le cadre de votre formation ?

Oui
Non

6) Si oui, ces exercices de méditation vous ont aidé à faire face aux difficultés de la formation :

Totalement
Partiellement
Très légèrement
Pas du tout

7) Avez-vous déjà effectué des exercices de jeux de rôles et de mise en situation (se prendre pour un avocat, pour un dirigeant politique, ...) en autonomie ou au dans le cadre de votre formation ?

Oui

Non

- 8) Selon vous, ces exercices dans la formation sont ou seraient synonyme de (plusieurs réponses possibles) :

Amélioration de vos performances

Meilleure gestion de la difficulté

Aucun changement en particulier

Source de stress supplémentaire

Autre (préciser)

- 9) Enfin selon vous, qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer la formation en interprétation ?

5 Bibliographie

- Çapan Tekin, S. v. (2016). Réduire l'anxiété langagière en production orale: jeux de rôles en FLE. *Humanitas*, 4(7), 73-102.
- A. O'Brien, D. T. (2008). Negative affectivity and re-sponses to work stressors: An experimental study. *Stress, and Coping*, 21 (1), 55–83.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety : The case of students of Japanese. . *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Angelelli, C. (2003). The visible co-participant : The interpreter's role in doctor patient encounters. Dans *From topic boundaries to omission : New research on interpretation* (pp. 3-26). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Balemir, S. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety. (Thèse de doctorat non publiée)*. Ankara: Université Bilkent.
- Bontempo, K. (2010). The art of connecting: Exploring the role of personality in interpreter education and practice. *Paper presented at the Conference of Interpreter Trainers*, 27-30.
- Bontempo, K., & Malcom, K. (2012). An Ounce of Preventions is Worth a Pound of Cure: Educating Interpreters About the Risk of Vicarious Trauma in Healthcare Settings. *Our Hands: Educating Healthcare Interpreters*(Gallaudet University Press), 105-130.
- Bozionelos, N. (2004). The relationship between disposition and career success: A British study. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 77, 403–20.
- Bruxelles, U. L. (2022-2023). Récupéré sur <https://cwfront.ulb.ac.be/progpdf/generate?gen=prod&mode=formation&anet=MA-INTER&anac=2022&lang=fr&ext=.pdf>
- C.S. Carver, & J.-S. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679–704.
- Cahill, J. (1996). Psychosocial aspects of interventions in occupational safety and health. *American Journal of Industrial Medicine*, 29,, 308-13.
- Capsi, S. G. (2006). Personality traits, coping style, and perceived threat as predictors of post-traumatic stress disorder after exposure to a terrorist attack: A prospective study. *Psychosomatic Medicine*, 68 (6), 904–909.
- Clark, D. W. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465–90.
- Cope, E. K. (1986). Foreign language classroom anxiety . *The Modern Language Journal*, 128.
- Cope, E. K. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Coulombe, D. (Consulté le 5 avril 2023). Récupéré sur Anxiété et croyances langagières chez des apprenants d'une langue seconde au niveau universitaire.: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424764.pdf#page=43>
- Cunningham, M. (2004). Reducing the risk of vicarious traumatization in the classroom. *Journal of Social Work Education*, 40(2), 305.

- D. Lee-Baggley, M. &. (2005). Coping with interpersonal stress: Role of big five traits. *Journal of Personality*, 73 (5), 1141–80.
- D. Watson, L. C. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063–70.
- Dean, R., Pollard, R., & English, M. (2004). Observation and supervision in mental health interpreter training. *CIT: Still shining after 25 years: Proceedings of the 15th National Conference* (pp. 55–75). Washington DC: In E. Maroney (Ed.).
- Deneken, M. (2021, novembre 23). *Exposition « Un procès - Quatre langues » - Qui étaient les interprètes simultanés au procès de Nuremberg ?* Récupéré sur Université de Strasbourg: <https://www.unistra.fr/a-propos-de-ce-site/credits-et-mentions-legales>
- ESIT. (s.d.). Récupéré sur <http://www.univ-paris3.fr/master-interpretation-de-conference-46709.kjsp>
- Figley, C. (1995). *Compassion fatigue : Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. New-York: Brunner/Mazel.
- Figley, M. S. (2003). Secondary traumatic stress effects of work-ing with survivors of criminal victimization. *Journal of Traumatic Stress*, 16(2), 167-74.
- G. Alarcon, K. E. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work and Stress*, 23 (3) : 244-63.
- Gardner, P. M. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second processing in the second language. *Language Learning*, 44(2) , 283-305.
- Genève, U. d. (2023-2024). Récupéré sur <https://pgc.unige.ch/main/study-plans?year=2023&fac=13956>
- Harvey, M. (2003). Shielding yourself from the perils of empathy: The case of sign language interpreters. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 207–13.
- Heidelberg, U. d. (s.d.). Récupéré sur <https://backend.uni-heidelberg.de/de/dokumente/modulhandbuch-konferenzdolmetschen-2020-08/download>
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 112-126.
- Huang, H. (2004). *The relationship between learning motivation and speaking anxiety among EFL non-English major freshmen in Taiwan (Thèse de maîtrise non publiée)*. Taiwan: Université de Technologie de Chaoyang.
- Iacoboni, M. (2008). *Mirroring people : The new science of how we connect with others*. New York : Farrar, Strauss, Giroux.
- K. Bontempo, &. V., & Loggarenbeg, V. (2010). Managing occupational stress: Coping strategies for interpreters. *Paper presented at the SDP Online Conference*, February 3-6.
- Kurz, I. (2003). Physiological stress during simultaneous interpreting: A comparison of experts and novices. *Interpreters' Newsletter*, 51-67.
- L.J. Schauben, &. P. (1995). Vicarious trauma: The effects on female counselors of working with sexual violence survivors. *Psychology of Women Quarterly*, 19, 49–64.
- Lawrence, J. G. (2002). Impact of sign language interpreter and therapist moods on deaf recipient mood. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33 (6), 576-80.

- Leblanc, M.-C. (2002). *Jeu de rôle et engagement - Evaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan.
- Metzger, M. (1999). *Sign language interpreting : Deconstructing the myth of neutrality*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Mons, U. d. (2022-2023). Récupéré sur <https://web.umons.ac.be/fti-eii/fr/formations/m2-inconf/>
- Mueller, A. M. (2000). Job security, coping resources, and personality dispositions in occupational strain. *Work and Stress*, 14, 312–28.
- Murphy, L. (1996). Stress management in work settings: A critical review of the health effects. *American Journal of Health Promotion*, 11 (2), 112–35.
- Napier, J. (2010). *Sign language interpreting: Theory and practice in Australia and New Zealand (2nd ed.)*. Sydney: Federation Press.
- Napier, J., McKee, R., & Goswell, D. (2010). *Sign language interpreting: Theory and practice in Australia and New Zealand*. Sydney: Federation Press.
- P. Firestone, H. M. (2007). Vicarious traumatization: The impact on therapists who work with sexual offenders. *Trauma, Violence, and Abuse*, 8 (1), 67-83.
- Pochhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. London: Routledge.
- R. Gist, & G. (2002). Post-trauma debriefing: The road too frequently travelled. *Lancet*, 360, 741–42.
- Riet, A. B. (2008). How job demands, re-sources, and burnout predict objective performance: A constructive replication. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21 (3), 308-24.
- Roy, C. (2000). *Intepreting as a discourse process*. New York: Oxford University Press. .
- S.H. Gere, P. D.-B. (2009). Issues in integrat-ing trauma curriculum into a graduate counselling psychology program. *Asian Journal of Counselling*, 16(1), 67-88.
- Samimy, Y. S. (1996). Foreign language anxiety and language performance : A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-249.
- Sibel ÇAPAN TEKİN, V. A. (2015, novembre 24). *Humanitas - international journal of social sciences*. Récupéré sur REDUIRE L'ANXIETE LANGAGIERE EN PRODUCTION ORALE: JEUX DE ROLES EN FLE: https://www.academia.edu/34118523/REDUIRE_L_ANXIETE_LANGAGIERE_EN_PRODUCTION_ORALE_JEUX_DE_ROLES_EN_FLE?email_work_card=view-paper
- UCLouvain. (s.d.). Récupéré sur <https://uclouvain.be/prog-2023-intp2m-programme>
- Wacquier, D. (2017, avril). *Passeport Santé*. Récupéré sur Le stress - Causes, symptômes et conseils anti stress: https://www.passeportsante.net/fr/Maux/Problemes/Fiche.aspx?doc=stress_pm
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. New York: Addison Wesley Longman.
- Wikipedia. (2022, novembre 14). *Wikipedia*. Récupéré sur Test de Wilcoxon: https://fr.wikipedia.org/wiki/Test_de_Wilcoxon-Mann-Whitney#
- Winerman, L. (2005). The mind's mirror. *Monitor*, 36(9), 48.
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales*. Paris: Hachette .
- Young, D. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment. What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 426-439.