

Faculté de philosophie, arts et lettres

Des sources du sentiment d'auto-efficacité en interprétation

Mesure de l'influence perçue des sources sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants de 2^e année du master en interprétation en Belgique francophone en 2026.

Auteur : Dumon Louise
Promoteur(s) : Vrancx Marlène, Kerres Patricia
Année académique 2025-2026
Master en interprétation

**Déclaration sur l'honneur, mémoires/TFE de la Faculté de philosophie, arts et lettres,
UCLouvain**

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes générales d'utilisation publiées par l'UCLouvain et disponible à cette adresse :

<https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-p1/portail/reglement/Consignes-ChatGPT-version-etudiante.pdf?itok=SebXXm87>

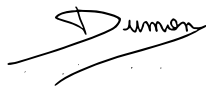
Je suis conscient·e que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note institutionnelle constituent des irrégularités graves au regard du Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain (Chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions académiques et disciplinaires encourues.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.

Nom, Prénom : **Dumon, Louise**

Date : **13 août 2026**

Signature de l'étudiant·e :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Dumon', with a stylized flourish underneath.

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude envers toutes les personnes qui m'ont épaulée dans la réalisation de ce mémoire.

J'adresse tout d'abord mes plus vifs remerciements à mes promotrices, Marlène Vrancx et Patricia Kerres, pour leur précieux encadrement, pour leur disponibilité, leur écoute bienveillante, et leurs conseils judicieux.

Je voudrais ensuite remercier la Faculté de Philosophie, Arts et Lettres pour l'organisation de la semaine d'accompagnement pédagogique et psychologique « Booster Mémoire », ainsi que pour les modules d'information proposés tout au long de l'année.

Ma reconnaissance va également aux équipes pédagogiques de l'Université Saint-Louis Bruxelles et de l'UCL, pour leurs précieux enseignements, qui ont contribué à ma réussite universitaire.

Je remercie aussi chaleureusement l'ensemble des étudiants ayant pris le temps de répondre au questionnaire, sans qui ce mémoire n'aurait pu être mené à bien.

Merci aussi à Laure, pour avoir testé le questionnaire et m'avoir fourni des retours constructifs, et aux étudiants choisis pour envoyer les questionnaires dans leur université respective.

Un merci particulier à tous mes camarades du master en interprétation ainsi qu'à ceux du Booster Mémoire, pour leur solidarité, leur écoute et leur motivation contagieuse.

Enfin, je ne saurais oublier mes proches, dont le soutien indéfectible fut indispensable dans les moments de doute. À Gregory, mes parents, ma grand-mère, ma sœur, Emy, et tant d'autres qui m'ont accompagnée avec douceur et générosité.

Ce mémoire est le fruit de cinq années de rencontres, sources d'apprentissages durables, d'épanouissement personnel et de joie. Je suis profondément reconnaissante du soutien qui m'a été témoigné.

Des sources du sentiment d'auto-efficacité en interprétation.....	1
Mesure de l'influence perçue des sources sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants de 2^e année du master en interprétation en Belgique francophone en 2026.	1
1 L'efficacité personnelle : cadre théorique général	9
1.1 L'auto-efficacité : au cœur de la théorie socio-cognitive.....	10
1.2 La nature de l'efficacité personnelle	14
1.2.1 L'auto-efficacité et le sentiment d'efficacité personnelle	14
1.2.2 Caractéristiques de l'efficacité personnelle.....	15
1.2.3 Concept de soi et estime de soi	17
1.2.4 Auto-efficacité individuelle, par procuration et collective	19
1.3 Implications.....	20
1.4 Sources de l'efficacité personnelle perçue	27
1.4.1 Expérience de maîtrise active	28
1.4.2 Expérience vicariante.....	32
1.4.3 Persuasion verbale	34
1.4.4 États physiologiques et émotionnels.....	37
1.4.5 Mesure et classement des sources.....	39
2 L'efficacité personnelle appliquée à l'interprétation	45
3 Méthodologie.....	52
3.1 Construction du questionnaire	52
3.1.1 Aspects techniques.....	52
3.1.2 Rédaction du questionnaire.....	54
3.1.2.1 Introduction informative du questionnaire.....	54
3.1.2.2 Récolte des informations générales sur les participants.....	54
3.1.2.3 Questionnaire sur la perception de l'influence des sources d'efficacité personnelle	56
3.1.2.3.1 Échelle mesurant l'influence de l'expérience de maîtrise active	61
3.1.2.3.2 Échelle mesurant l'influence de l'expérience vicariante	62
3.1.2.3.3 Échelle mesurant l'influence de la persuasion verbale	64
3.1.2.3.4 Items mesurant l'influence des états physiologiques et émotionnels	66
3.1.3 Utilisation raisonnée de l'intelligence artificielle	69
4 Présentation et analyse des résultats.....	71
4.1 Caractéristiques de la population étudiée	71
4.2 Analyse des données obtenues grâce aux échelles	73
4.2.1 Répartition des participants en 3 profils.....	80
4.2.2 Première analyse informative de la hiérarchie globale des sources en fonction du profil	84
4.2.3 Analyse des échelles	89
4.2.3.1 Expérience de maîtrise active	89
4.2.3.1.1 Expérience de maîtrise active : identification de la dynamique globale positif-négatif pour chaque profil.....	89

4.2.3.1.2	Hiérarchie des influences des composantes positives de l'expérience de maîtrise active.....	93
4.2.3.1.3	Hiérarchie des influences des composantes négatives de l'expérience de maîtrise active.....	99
4.2.3.2	Expérience vicariante	104
4.2.3.2.1	Hiérarchie des influences des composantes positives de l'expérience vicariante.....	104
4.2.3.2.1.1	Classement général des groupes de composantes positives de l'expérience vicariante	104
4.2.3.2.1.2	Classement général des groupes de composantes positives de la persuasion verbale : comparaison avec les pairs et modèle de coping	111
4.2.3.2.1.3	Classement général des groupes de composantes positives de la persuasion verbale : automodelage cognitif et automodelage symbolique	115
4.2.3.3	Persuasion verbale.....	121
4.2.3.3.1	Persuasion verbale : identification de la dynamique globale positif-négatif pour chaque profil.....	122
4.2.3.3.2	Hiérarchie des influences des composantes positives de la persuasion verbale	127
4.2.3.3.2.1	Classement général des groupes de composantes positives de la persuasion verbale	127
4.2.3.3.2.2	Classement des composantes positives de la persuasion verbale : professeurs et professionnels externes.....	134
4.2.3.3.2.3	Classement des composantes positives de la persuasion verbale : bénéficiaires de l'interprétation	139
4.2.3.3.2.4	Classement des composantes positives de la persuasion verbale : pairs connus et inconnus.....	141
4.2.3.3.2.5	Classement des composantes positives de la persuasion verbale : self-talk.....	144
4.2.3.3.3	Hiérarchie des influences des composantes négatives de la persuasion verbale	148
4.2.3.4	États physiologiques et émotionnels.....	151
4.2.3.4.1	États physiologiques et émotionnels : Identification de la dynamique globale positif-négatif pour chaque profil.....	152
4.2.3.4.2	Hiérarchie des influences des composantes positives des états physiologiques et émotionnels.....	156
4.2.3.4.3	Hiérarchie des influences des composantes négatives des états physiologiques et émotionnels.....	164
4.2.4	Classement global des 4 sources, avec simulation d'items négatifs pour l'échelle « Expérience vicariante »	172
4.2.5	Classement global des 3 sources possédant des items positifs et négatifs	173
4.2.6	Hiérarchie des 4 sources positives, selon le profil.....	181
4.2.7	Hiérarchie des 3 sources négatives, selon le profil	190
5	Conclusions	199

Glossaire	219
Annexes.....	224
Bibliographie	241

« γνῶθι σεαυτόν »

« Connais-toi toi-même »

Deux mots ayant survécu à l'épreuve du temps, résonnant encore dans les esprits du XXI^e siècle. Si cette maxime ornait autrefois l'entrée du temple d'Apollon à Delphes, pour inviter les humains à l'humilité face aux dieux, elle est devenue une réelle invitation à l'introspection.

Aujourd'hui, connaître avec précision son fonctionnement personnel est largement considéré comme l'une des clés du bien-être, de l'épanouissement et de l'harmonie interne. Il s'agit du postulat de nombreux courants en psychologie, la théorie socio-cognitive en particulier. La TSC postule que l'être humain, en comprenant avec précision son fonctionnement et les biais cognitifs auxquels il est soumis, est en mesure d'exercer un contrôle sur sa vie et sur les éléments, afin de mener une vie meilleure. Ce courant, mené par le psychologue canadien Albert Bandura, a introduit un concept devenu incontournable : le sentiment d'auto-efficacité.

Le sentiment d'auto-efficacité, ou d'efficacité personnelle est la confiance d'un individu en ses capacités à utiliser de façon efficace ses compétences pour atteindre un but. La recherche à ce sujet est univoque : le sentiment d'auto-efficacité est corrélé avec la motivation, la performance, le bien-être, la résilience, et nombre d'autres éléments régissant le fonctionnement humain. Les croyances d'auto-efficacité sont des sentiments subjectifs en constante évolution, augmentant ou diminuant au fil des expériences vécues par l'individu. Ce concept est universel et applicable à une infinité de domaines, de la réalisation d'une performance sportive aux mouvements sociétaux.

Il n'est donc pas étonnant que l'auto-efficacité ait fait l'objet d'études en interprétologie. De fait, comme le souligne la littérature scientifique, le sentiment d'efficacité personnelle est crucial pour mieux comprendre les mécanismes d'apprentissage des étudiants en interprétation et pour proposer des stratégies efficaces afin de stimuler leur performance, leur bien-être, et bien d'autres considérations. Nous avons orienté notre angle de recherche vers un aspect de l'auto-efficacité encore inexploré en interprétation : les sources d'auto-efficacité, soit

les 4 types d'éléments qui font gagner ou perdre confiance à l'individu. Ce choix a été motivé par l'hypothèse que les sources sont intrinsèquement très présentes et puissantes durant la formation d'interprète, en comparaison avec d'autres disciplines.

En suivant l'exemple d'études s'intéressant aux sources d'auto-efficacité, nous avons eu pour objectif, à notre échelle, de mieux comprendre l'influence des sources sur le sentiment d'auto-efficacité des étudiants en 2^e année du master en interprétation en Fédération Wallonie-Bruxelles. La question de recherche principale de notre mémoire est : « Comment les étudiants perçoivent-ils l'influence relative des 4 sources de l'auto-efficacité sur leur sentiment d'efficacité personnelle ? ». En somme, notre étude vise à établir une hiérarchie des sources d'auto-efficacité, par ordre d'influence, selon le ressenti des étudiants en interprétation. Dans un second temps, notre mémoire a étudié les différentes déclinaisons des sources, pour en établir le classement détaillé.

C'est dans cet objectif que nous avons construit un questionnaire pour sonder le ressenti des étudiants. Cet outil sur-mesure permet de savoir à quel point chaque étudiant interrogé estime qu'une source modifie sa confiance en ses capacités, positivement ou négativement. Les données obtenues ont ensuite été analysées grâce à des outils statistiques, pour identifier de potentielles tendances.

Notre mémoire s'articule en quatre chapitres. Les deux premiers sont de nature plutôt théorique : l'un expose le concept général de l'auto-efficacité, sa nature, son fonctionnement, ses implications et les éléments qui le génèrent ou le sapent – les sources. Le deuxième chapitre est consacré à la transposition de ce sujet à l'interprétation et à son apprentissage. Ce dernier réalise un bref état de l'art de la recherche à ce sujet et énonce les hypothèses de départ de notre étude en s'appuyant sur la théorie générale. Ensuite, le troisième chapitre contient des explications sur la méthodologie de construction de notre questionnaire, outil conçu pour répondre à nos questions de recherche. Cette partie est suivie par l'analyse en profondeur des données récoltées. Enfin, notre mémoire se conclut par la reprise synthétique des résultats découverts, leurs implications potentielles et des ouvertures de recherche dans ce domaine. Un glossaire est disponible à la fin du mémoire.

1 L'efficacité personnelle : cadre théorique général

La théorie de l'efficacité personnelle, ou auto-efficacité¹ est bien établie dans le domaine des sciences cognitives, devenue au fil du temps un jalon de la compréhension du fonctionnement humain. Depuis son introduction en 1977 par le psychologue canadien Albert Bandura, dans l'article « *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change* », l'efficacité personnelle n'a cessé de gagner en popularité. L'ampleur du concept se reflète d'ailleurs numériquement : l'ouvrage de référence « *Self-efficacy: The exercise of control* » avait déjà été cité 74 938 fois, de sa parution en 1997, jusqu'à sa dernière réédition en 2019 (Bandura, 2019).

La grande légitimité de l'auto-efficacité s'explique d'abord par la convergence de la quasi-totalité des études en la matière. Au fil des décennies, l'efficacité personnelle a été mesurée quantitativement, disséquée pour en comprendre la nature précise, et transposée dans de nombreux domaines. Ses implications directes ont été analysées empiriquement et statistiquement, et ensuite exploitées avec succès à des fins thérapeutiques. D'étude en étude, un large consensus et une stabilité empirique se sont dessinés, quels que soient les domaines investigués. Ceci atteste l'existence tangible de l'auto-efficacité (Lecomte, 2004).

Par ailleurs, loin d'être réservée aux arcanes de la psychologie, la théorie de l'efficacité personnelle est un outil au service de l'individu. Bandura estime que sa force réside dans son accessibilité, dans la facilité avec laquelle l'on peut la mettre en pratique au quotidien (Bandura, 2019; Lecomte, 2004). À la différence de théories plus abstraites, l'auto-efficacité revêt une réelle « utilité sociale » (Bandura, 2019, p. 33).

Enfin, la théorie de l'auto-efficacité a une capacité hautement prédictive. Là où l'on pensait que certaines variables étaient directement responsables du résultat observé, se cachait en réalité une sur-variable exerçant une influence sur toutes les autres : l'efficacité personnelle (Lecomte, 2004). Cette théorie a joué un rôle clé dans l'amélioration et la rationalisation de la compréhension causale du fonctionnement humain, à des niveaux à la fois « cognitifs, comportementaux et conatifs » (Lecomte, 2004, p. 85).

¹ Cf. Glossaire p. 220

Les infinies applications des croyances d'efficacité personnelle en font un champ d'études à part entière de la psychologie. La sphère scientifique analyse progressivement le rôle de cette variable dans différents domaines : des performances sportives à l'éducation ou à l'apprentissage ; des choix de carrière à la prédisposition face aux troubles psychologiques, en passant par la compréhension des dynamiques sociétales. L'efficacité personnelle est une composante psychique omniprésente qui, par son caractère très « spécifique » (lié à une tâche en particulier) mérite autant d'études qu'il existe de domaines, de spécialités, d'actions. (Bandura, 2019; Lecomte, 2004, p. 62).

Dans cette optique, le présent mémoire vise à interroger la place et les potentielles applications de l'efficacité personnelle dans l'apprentissage de l'interprétation de conférence en langues vocales. Après avoir expliqué en profondeur la nature du sentiment d'auto-efficacité, cette partie théorique s'intéresse à la littérature scientifique en la matière dans le domaine de l'interprétation, et replace les principes théoriques dans la réalité de la formation universitaire des interprètes en Fédération Wallonie-Bruxelles.

1.1 L'auto-efficacité : au cœur de la théorie socio-cognitive

Avant de le décrire en profondeur, il convient de replacer le concept d'efficacité personnelle dans le tableau plus large des courants psychologiques. La psychologie, à l'inverse des sciences dures, est parfois confrontée à des zones d'ombre, impossibles à éclaircir à cause du caractère peu tangible de la pensée humaine. Par conséquent, elle se divise en plusieurs courants de pensée qui défendent chacun leurs hypothèses pour expliquer les phénomènes psychiques. L'on observe, à titre d'illustration, le même mécanisme en cosmologie : pour expliquer les origines de l'univers, certains croient en la théorie du Big Bang, tandis que d'autres croient en la théorie de l'état quasi-stationnaire, sans oublier évidemment les explications proposées par la religion. À l'instar des cosmologues, les psychologues ont fondé des courants qui s'appuient, certes, sur des éléments observables, mais qui ne constituent pas de preuves irréfutables pouvant confirmer, ou infirmer, l'hypothèse. Opter pour l'un ou pour l'autre courant relève donc plutôt de la conviction personnelle.

L'efficacité personnelle est un pilier de la théorie socio-cognitive (ou TSC)², fondée par Albert Bandura (Bandura, 2019). Dès son arrivée à l'université de Stanford en 1953, le jeune Canadien, docteur en psychologie, pose les jalons de la TSC, considérée comme la théorie « la plus influente sur l'apprentissage et la motivation dans la psychologie de l'éducation actuelle » (Woolfolk, 2016, p. 305). À l'époque de sa diplomation, la psychologie est largement dominée par le courant behaviouriste, qui suppose que l'apprentissage s'effectue uniquement par conditionnement (Woolfolk, 2016). L'exemple le plus connu de ce courant est probablement l'expérience du chien de Pavlov. En entendant à plusieurs reprises le son d'une cloche lorsqu'un scientifique vient lui donner à manger – le conditionnement – le chien finit par baver au simple retentissement de la cloche – le comportement induit. Pensons également aux principes de récompense ou de punition pour favoriser ou dissuader un comportement (Bandura, 2019). Cependant, Albert Bandura rejette cette « conception fonctionnaliste sommaire », comme il l'appelle, car, si le choix de comportement était uniquement influencé par des récompenses et des punitions, « les gens se comporteraient comme des girouettes, changeant continuellement de direction selon l'influence du moment » (Bandura, 2019, p. 50). En substance, Bandura estime que le behaviourisme ne parvient pas à expliquer les processus d'apprentissage dans leur totalité, car le courant ne tient nul compte du contexte social ou des mécanismes cognitifs (Bandura, 2007, 2019; Woolfolk, 2016). Le psychologue change alors de direction à la fin des années 1970 pour tenter de combler ces lacunes et crée la théorie **socio-cognitive**, qui souligne quant à elle l'importance de l'entourage **social** et des processus **cognitifs** personnels dans l'apprentissage. Premièrement, le psychologue établit une distinction cruciale entre l'apprentissage, soit les connaissances acquises, et la performance, soit le comportement qui en découle (Woolfolk, 2016). De fait, il ne suffit pas de savoir comment atteindre un objectif pour l'atteindre (Lecomte, 2004). En outre, il estime que l'apprentissage possède deux facettes, l'apprentissage énonctif et l'apprentissage par observation. L'apprentissage énonctif est guidé par nos actions, dont les conséquences constituent une source d'informations. En fonction de la façon dont nous les interprétons, elles influencent nos « attentes, notre motivation et nos croyances », composantes qui déterminent quant à elles nos

² Cf. Glossaire p. 223

performances (Woolfolk, 2016, p. 305). À l'inverse, les behaviouristes estiment que les conséquences de nos actions conditionnent nos comportements, en les « renforçant ou en les affaiblissant » directement (Woolfolk, 2016, p. 304). D'autre part, nous apprenons en observant autrui, c'est l'apprentissage par observation : l'autre est une source d'information, un modèle et un motivateur qui fixe les attentes et participe à notre construction personnelle (Woolfolk, 2016). Une fois encore, la TSC insiste sur l'importance du traitement cognitif : c'est bien ce que l'individu déduit de son observation et non pas l'observation même qui influence l'apprentissage et le comportement. En somme, la TSC souligne l'importance du traitement cognitif de l'information et des interactions sociales dans la détermination des comportements humains, là où le behaviourisme l'exclut totalement (Woolfolk, 2016).

Autrement dit, la TSC postule qu'il n'existe rien de tel que la causalité directe. En réalité, « notre motivation, nos compétences cognitives, sociales et comportementales » sont régulées par le biais de causalités multiples (Bandura, 2019, p. 68, 69; Woolfolk, 2016). Concrètement, ce que nous déduisons d'une information modifie nos prévisions, soit la projection de ce dont nous sommes capables ou pas, de ce qui est probable ou pas (Woolfolk, 2016). Ce sont bien ces « résultats anticipés » (Bandura, 2019, p. 68) qui influencent « nos objectifs, notre résilience, nos stratégies », et non l'information en elle-même (Woolfolk, 2016, p. 444). Par voie d'exemple, un parent dit à son enfant qui tente de grimper sur un mur d'escalade à la plaine de jeux : « Attention ! Tu vas tomber ! » (l'information). L'enfant interprète le message et l'inquiétude de son parent (le traitement cognitif), et il est possible qu'il conclue : « Je n'arriverai pas à atteindre le sommet et je vais me blesser » (la prévision). Dans cette situation, il est fort probable que l'enfant décide de redescendre du mur (le comportement), puisque sa motivation et sa résilience ont été diminuées à cause des prévisions qu'il a établies. Comme le dit justement Bandura (2019, p. 23), « si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats, elle n'essayera pas de les provoquer ».

Si le sentiment d'efficacité personnelle est un des piliers de la TSC, c'est parce qu'il joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage, dans la mesure où il exerce une influence considérable sur tous les niveaux de l'enchaînement causal décrit ci-dessus (Bandura, 2019; Woolfolk, 2016). L'auto-efficacité perçue « influence le

choix d'activité », ce qui favorise ou limite l'exposition à l'information (impossible d'apprendre l'escalade si l'on abandonne avant même d'avoir commencé parce que l'on ne s'en sent pas capable) (Bandura, 2019, p. 68). Elle modifie aussi l'interprétation de l'information et, par conséquent, les prévisions réalisées (un enfant qui est convaincu qu'il est capable d'escalader le mur fera plus probablement fi de l'inquiétude de ses parents, et se visualisera tout de même réussir), ce qui influence par conséquent la résilience, la motivation, la « poursuite de l'effort » et toutes sortes de conceptions psychologiques (l'enfant reste motivé, il persévère) (Bandura, 2019, p. 24). En conclusion, l'auto-efficacité possède un pouvoir exponentiel, car, en agissant sur chaque élément, elle influence également tous les autres à la fois. Elle crée dès lors des cercles vertueux ou vicieux d'apprentissage et d'action.

En outre, l'efficacité personnelle s'inscrit pleinement dans un des autres fondamentaux de la TSC, l'agentivité humaine³. Ce concept, qui distingue une fois de plus la TSC du behaviourisme, postule que l'humain est loin d'être passif et soumis aux éléments : il est capable de « transformer son environnement, de contrôler son propre comportement [...] et de prendre sa vie en main »⁴ (Woolfolk, 2016, p. 445). Selon la théorie, il existe au départ trois facteurs agentiques, des éléments nous poussant à exercer un contrôle sur ce qui est influençable (Bandura, 2019). Ces trois facteurs ne sont pas sans rappeler les processus d'action de la TSC, énoncés ci-dessus : « l'intentionnalité » (je fixe intentionnellement un objectif et je choisis de mettre des stratégies en place pour l'atteindre) ; « l'anticipation » (je fais des prévisions, pour « guider mes efforts ») ; « l'autorégulation » (je réalise des actions en fonction de ce qu'elles me procurent) (Bandura, 2019, p. 13). Par le pouvoir qu'elle exerce sur ces trois mécanismes, l'auto-efficacité est devenue le quatrième et plus puissant facteur agentique (Bandura, 2019; Lecomte, 2004; Woolfolk, 2016).

³ Cf. Glossaire p. 219

⁴ Traduction de l'auteure

1.2 La nature de l'efficacité personnelle

1.2.1 L'auto-efficacité et le sentiment d'efficacité personnelle

Afin de comprendre en profondeur ce concept, il convient de distinguer deux termes proches, mais distincts : l'efficacité personnelle, ou auto-efficacité ; et le **sentiment** d'efficacité personnelle, ou efficacité **perçue**, ou encore **croyances** d'efficacité⁵. D'une part, selon Bandura (2019, p. 73), l'efficacité personnelle est une « capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir d'innombrables buts ». En d'autres termes, notre efficacité personnelle est notre capacité à exploiter l'ensemble de nos ressources de façon adéquate pour atteindre nos objectifs. Une fois de plus, il convient de souligner la différence entre **posséder** des compétences et être capable de les utiliser dans des situations complexes, de les faire travailler de concert – avoir une bonne efficacité personnelle (Bandura, 2019). Si c'était le cas, il suffirait de « savoir ce qu'il faut faire et d'être motivé » pour réussir n'importe quelle tâche (Bandura, 2019, p. 73) ! La réalité est tout autre : nous échouons parfois, même si nous possédions objectivement toutes les connaissances et compétences requises pour réussir, parce que nous ne sommes pas parvenue à les combiner et les appliquer à la situation (Bandura, 2019).

Le sentiment d'efficacité personnelle est, quant à lui, « la croyance en notre capacité » à réaliser une certaine performance, à atteindre un objectif (Jones et al., 2024, p. 29). Il s'agit de « ce que l'on **croit** pouvoir faire [de nos aptitudes] dans des situations variées » – à quel point l'on pense fonctionner efficacement (Bandura, 2019, p. 73). Somme toute, le sentiment d'efficacité personnelle est une composante subjective et non une simple mesure objective du nombre ou de la qualité des compétences d'un individu (Bandura, 2019).

Il convient de souligner que le sentiment d'auto-efficacité porte donc sur la notion de performance⁶ – une action – et non de « résultat » – la conséquence de l'action, « ce qui en est issu » (Bandura, 2019, p. 49-50). De même, le sentiment d'auto-

⁵ Cf. Glossaire p. 221

⁶ Cf. Glossaire p. 220

efficacité ne peut être confondu avec « l'attente de résultat⁷ » ou la prévision : « un jugement sur la conséquence probable qu'une performance entraînera » (Bandura, 2019, p. 49). Si l'on reprend l'illustration de la perte de poids, proposée par Bandura (2019, p. 51), perdre des kilos est une performance, tandis que les bénéfices de santé obtenus en sont le résultat. Selon la théorie, il existe d'autre part trois types de résultats attendus, chacun ayant ses versants positifs et négatifs : les « effets physiques », les « réactions sociales », et les « auto-évaluations ». Premièrement, les performances engendrent des sensations, physiques, comme la douleur possible après avoir couru un marathon ou le plaisir de recevoir un prix. Ensuite, nos actions sont soumises à notre environnement social. Un geste désintéressé suscite la reconnaissance, tout comme la tricherie provoque la désapprobation. Enfin, nos performances génèrent parfois des sentiments auto-évaluatifs, comme la fierté et la satisfaction personnelle pour avoir atteint ses propres standards de réussite (Bandura, 2019).

1.2.2 Caractéristiques de l'efficacité personnelle

Cette différence à présent établie, il convient de préciser les caractéristiques de l'efficacité personnelle. Tout d'abord, comme l'explique très justement Lecomte (2004, p. 61-62), « il n'y a que des sentiments spécifiques d'efficacité, liés à telle ou telle activité ». L'auto-efficacité n'est pas un concept général. Il est crucial de saisir cette particularité, dans une société où l'on parle communément de la « confiance en soi » comme d'un sentiment global, presque un trait de caractère qui se manifeste de la même façon indépendamment du domaine ? N'entend-on pas si souvent : « Il n'a pas très confiance en lui, ce garçon ! ». Au contraire, le sentiment d'efficacité personnelle est toujours lié à une tâche bien précise. Pour reprendre l'exemple de Lecomte (2004, p. 62), parler de « sentiment d'efficacité sportive » est conceptuellement incorrect, puisque l'on peut s'estimer à la fois très bon danseur et piètre skieur. Somme toute, l'auto-efficacité et le sentiment d'auto-efficacité sont déclinables à l'infini : ils sont « multidimensionnels » par nature (Bandura, 2019, p. 35). Cela est d'autant plus vrai que les croyances d'efficacité s'appliquent à tous les niveaux. De fait, une action est souvent un enchevêtrement de compétences principales, de sous-compétences, de sous-sous-compétences, etc. Pour chacune

⁷ Cf. Glossaire p. 219

d'entre elles, l'individu possède un sentiment d'efficacité distinct, ce qui renforce la multiplicité de cette composante. Cependant, il convient de souligner que « le tout est plus que la somme des parties » : l'on peut ne pas croire en la réalisation d'un objectif, alors même que l'on possède des croyances d'efficacité élevées pour chaque sous-compétence requise (Bandura, 2019, p. 75).

Par son caractère spécifique, l'auto-efficacité est donc déjà extrêmement variable : elle évolue d'un domaine ou d'une compétence à l'autre, chez un même individu. À cela s'ajoutent davantage de fluctuations. Tout d'abord, l'efficacité personnelle est une conception hautement contextualisée. Comme l'explique Bandura (2019, p. 74) de façon imagée, pour conduire une voiture, il ne suffit pas d'être capable d'enchaîner toutes les opérations manuelles nécessaires. En réalité, l'auto-efficacité du conducteur réside dans sa capacité à réaliser ces actions dans des contextes de conduite très différents. De la même manière, son sentiment d'auto-efficacité varie en fonction de la difficulté des conditions sur la route : une route large et calme ou bien une manœuvre difficile dans une rue étroite à sens unique en heure de pointe, deux sentiments d'efficacité bien différents. De plus, il varie en fonction de son état d'esprit, de sa fatigue, de sa patience à ce moment précis, des exigences qu'il s'impose, et ainsi de suite (Bandura, 2019).

En outre, bien qu'il soit plutôt stable, un même sentiment d'auto-efficacité peut également évoluer. C'est-à-dire qu'un même individu, confronté à des situations totalement identiques (conditions, dispositions personnelles, objectifs, etc.) à quelques mois d'intervalle, peut ressentir des sentiments d'efficacité personnelle très différents. Cela peut tant être dû à l'acquisition de nouvelles connaissances, à l'influence positive de nouvelles expériences réalisées entre-temps, etc. (Bandura, 2019). En conclusion, le sentiment d'efficacité personnelle est loin d'être une entité générale, détachée du contexte et immuable, au contraire.

1.2.3 Concept de soi et estime de soi

Pour définir avec précision un concept, il est nécessaire d'également expliquer ce que ce dernier n'est pas : il convient donc de définir d'autres composantes psychologiques qui sont parfois assimilées à tort à l'auto-efficacité. Tout d'abord, l'efficacité personnelle est différente du self-concept, ou concept de soi⁸. Celui-ci est communément défini dans la littérature comme une « vision composite de soi » (Bandura, 2019, p. 33; Bong & Skaalvik, 2003, p. 2). C'est une perception de sa propre personne, que l'on construit partiellement en se comparant aux autres ou à des « cadres de référence » (exemple : je suis aussi bon en mathématiques que les autres élèves de ma classe. J'atteins la moyenne requise par mes enseignants) (Bong & Skaalvik, 2003, p. 3). Par ailleurs, à l'inverse de l'efficacité personnelle, qui est liée à des situations concrètes et spécifiques, le concept de soi est plus général. Par exemple, l'auto-efficacité en mathématique d'un élève est la croyance qu'il a en sa capacité à résoudre l'équation qu'on lui propose, alors que son concept de soi correspond plutôt à la perception générale qu'il a de ses aptitudes en mathématique. Il convient de préciser que la littérature scientifique a longtemps défini le concept de soi comme une conception strictement globale. Cependant, cette position a été critiquée, car elle limitait la mesure et les applications concrètes du concept. Aujourd'hui, le consensus scientifique est donc plus nuancé. Ensuite, en opposition avec l'auto-efficacité, qui s'ancre dans le futur, le concept de soi se construit à partir de l'évaluation que l'individu réalise de l'ensemble de ses expériences passées (Bong & Skaalvik, 2003; Woolfolk, 2016). L'auto-efficacité en mathématique de notre élève correspondra par exemple à une affirmation telle que « je pense que je possède les capacités requises pour résoudre ce calcul », tandis que son concept de soi l'amènera plutôt à dire « je suis bon en mathématique, puisque j'ai souvent obtenu de bonnes notes, que j'ai réussi avec facilité, etc. ». À cet égard, le concept de soi se rapproche de l'efficacité personnelle, étant donné que ce bagage peut également être constitué d'expérience de maîtrise⁹ et de persuasion verbale (Bandura, 2019; Bong & Skaalvik, 2003).

⁸ Cf. Glossaire p. 219

⁹ Cf. Glossaire p. 220

Tout comme pour le concept de soi, l'auto-efficacité doit être différenciée de l'estime de soi ¹⁰. Alors que l'auto-efficacité constitue une « évaluation d'aptitudes personnelles » (ce dont je me crois capable), l'estime de soi est une « évaluation de **valeur** personnelle » (à quel point je m'apprécie) (Bandura, 2019, p. 34). Bien que ces deux termes soient souvent assimilés l'un à l'autre, tant par le grand public que par la sphère scientifique, ils sont tout à fait distincts et ne présentent aucune corrélation directe entre eux (Bandura, 2019). Comme l'illustre Bandura (2019, p. 34), ce n'est pas parce que l'on se « considère totalement inefficace dans une activité » que l'on se dévalorise forcément, surtout lorsque l'on n'y « attache pas d'importance » (Lecomte, 2004, p. 61). À l'inverse, l'on peut ressentir une grande efficacité personnelle et, pourtant, avoir une faible estime de soi parce que l'on « réprouve moralement » l'action (exemple : « l'huissier venant expulser un locataire pauvre ») (Lecomte, 2004, p. 61). C'est donc bien la signification que l'on attribue à une action qui détermine son influence sur l'estime de soi (Bandura, 2019; Woolfolk, 2016). Ce poids accordé dépend de nos conceptions personnelles, souvent socialement induites. Ainsi, si la performance est valorisée par l'entourage, qu'elle est perçue positivement dans la culture et qu'elle correspond aux « critères de mérite » fixés par l'individu, il est fort probable qu'elle renforce l'estime de soi, qu'elle génère de la « fierté » (Bandura, 2019, p. 35). L'estime de soi est *de facto* partiellement liée aux compétences de l'individu, puisqu'elle dépend au départ de la réussite ou de l'échec. Cependant, ses origines sont « multiples » et échappent souvent au contrôle individuel : il est certes possible de se fixer des critères de réussite plus raisonnables et de travailler sur l'acquisition de compétences, mais il est difficile de se défaire des stéréotypes sociaux discriminants et dévalorisants associés à certaines de nos caractéristiques personnelles (comme l'ethnie, le sexe, le statut socio-économique, etc.) (Bandura, 2019). Une personne racisée subissant un échec se dévalorisera plus facilement, car la société attribuera son échec à ses caractéristiques personnelles négativement perçues, à son ethnie. Il convient de préciser que les facteurs d'influence de l'estime de soi sont cumulables. Comme l'illustre Bandura (2019), une personne pourrait souffrir de réelles difficultés en mathématique, se fixer de très hautes attentes tout en étant discriminée négativement à cause de son origine (**et** de son sexe, **et** de sa couleur de peau,

¹⁰ Cf. Glossaire p. 219

etc.). En somme, plus un individu est soumis à ces réducteurs de l'estime de soi, plus il risque de s'autodévaloriser.

Malgré leurs natures propres et distinctes, le concept de soi et l'estime de soi partagent un point commun : ils ont tous deux un pouvoir moins prédictif que l'auto-efficacité. En d'autres termes, les études empiriques relèvent des taux de corrélation plus modérés entre le concept de soi ou l'estime de soi des individus, et les résultats qu'ils parviennent à obtenir dans les domaines étudiés (Bandura, 2019; Bong & Skaalvik, 2003).

1.2.4 Auto-efficacité individuelle, par procuration et collective

L'efficacité personnelle étant intrinsèque à la théorie de l'agentivité, elle a été divisée en trois modes, selon le type de contrôle exercé : individuelle, par procuration, et collective¹¹. L'auto-efficacité individuelle est la croyance d'efficacité ressentie par un individu dans des situations qu'il peut contrôler lui-même (Bandura, 2019). C'est probablement ce mode qui nous vient naturellement à l'esprit. Par exemple, l'efficacité personnelle perçue d'un individu dans sa capacité à cuire un œuf est un sentiment d'efficacité individuel. C'est l'individu qui possède le pouvoir direct nécessaire à la réalisation de cette action : il prend une casserole, met de l'eau à bouillir, etc.

Toutefois, dans la réalité, nombre de situations échappent au contrôle direct des individus. D'une part, ils doivent parfois passer par l'intermédiaire d'une personne qui, elle, possède le pouvoir requis. Ces cas de figure impliquent l'auto-efficacité par procuration, soit la croyance en ses capacités à influencer un tiers pour atteindre un objectif (Bandura, 2019). Dans le cadre de la participation à la vie politique, par exemple : un simple électeur n'a pas le pouvoir à lui seul de changer la loi selon ses convictions politiques. Mais en votant pour les candidats qui défendent ses opinions politiques, l'électeur exerce une influence qui, indirectement, permet de changer la législation.

¹¹ Cf. Glossaire p. 219

D'autre part, l'efficacité personnelle collective consiste en « la croyance commune des gens en leur pouvoir collectif de produire les résultats souhaités » (Bandura, 2019, p. 14). Ce mode constitue un des maillons cruciaux du fonctionnement d'une société, au vu de l'importance de la conscience et du travail collectifs. Comprendre ces distinctions permet une analyse plus fine des « changements individuels et sociaux » (Bandura, 2019, p. 14). Par voie d'exemple, une croyance d'efficacité collective élevée a été nécessaire pour endiguer la pandémie du Covid-19. Chaque individu a dû croire en la capacité collective de sa famille, de sa ville, de son pays, à appliquer des stratégies efficaces face à la propagation du virus. Bien que toute personne possède tout de même un potentiel individuel d'action (et donc le sentiment d'auto-efficacité personnelle qui l'accompagne), cela ne suffit pas dans des crises marquées par l'interdépendance.

1.3 Implications

La force de la théorie de l'auto-efficacité réside dans la multitude de ses applications concrètes (Bandura, 2019; Lecomte, 2004). Un des principaux angles de recherche de la littérature consiste à examiner les conséquences potentielles du sentiment d'efficacité personnelle, et les mécanismes les engendrant. Cette approche a pour intérêt d'exploiter le concept afin d'en retirer nombre de bénéfices de performance, d'améliorer les thérapies ou les outils de développement personnel et de pousser à l'action collective dans une société. Par ailleurs, cet angle de recherche permet de dégager le pouvoir prédictif de l'auto-efficacité ou, en d'autres mots, d'utiliser cette variable afin de prédire la performance ou le résultat (Bandura, 2019). Enfin, l'efficacité personnelle perçue permet d'expliquer les différences de performance entre des individus présentant des compétences relativement similaires.

Comme précédemment expliqué, le sentiment d'efficacité personnelle agit à toutes les étapes d'un processus d'action, chaque niveau exerçant lui aussi une influence sur les autres. De ce fait, énumérer de façon isolée chaque élément modifié par le sentiment d'auto-efficacité, par souci de lisibilité, présente certaines limites conceptuelles à garder à l'esprit. D'une part, de façon très sommaire et simplifiée, l'on peut affirmer que le sentiment d'auto-efficacité affecte (et détermine) principalement la performance (Bandura, 2019; Bandura & Jourden, 1991). Si le

facteur qui détermine le plus la performance reste la possession des compétences et connaissances, celles-ci sont vaines sans la conviction que l'on est capable de les utiliser pour atteindre son but – sans avoir un sentiment d'efficacité personnelle suffisamment solide. Cela implique que l'efficacité personnelle perçue d'un individu détermine *de facto* en grande partie sa performance : deux personnes possédant les mêmes capacités réaliseront des performances totalement différentes en fonction de leur sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2019). Plus l'on croit en ses capacités, meilleures sont les performances, et inversement. À titre d'exemple, un jour, alors que nous étions enfant, nous avons courageusement essayé de réaliser un équilibre sur les mains. Dans une grande désillusion, nous nous sommes écroulée au sol en nous cognant douloureusement la tête. Sans surprise, quelques années plus tard en cours de gymnastique, nous avons été incapable de réaliser la figure, à la différence de nos camarades de classe. Même musculature, mêmes connaissances inculquées par notre professeur, et pourtant une performance considérablement différente, et ce, à cause d'un sentiment d'efficacité personnelle moins élevé. Puisque nous doutions de nos capacités à cause de notre expérience passée, nous avons fait preuve de moins de résilience, avons été distraite ou paralysée par la peur, avons fourni moins d'effort ou plus rapidement renoncé à l'exercice, etc.

Cet exemple révèle la réalité complexe des influences du sentiment d'auto-efficacité sur la performance, qui sont, pour nombre d'entre elles, indirectes. En effet, si l'efficacité personnelle perçue est prédictive de la performance, c'est aussi parce qu'elle influence une pléthore de facteurs décisifs en amont. Premièrement, le sentiment d'auto-efficacité modifie « les processus cognitifs [...] et les états émotionnels » (Bandura, 2019, p. 76). Un faible sentiment d'efficacité personnelle entrave l'utilisation efficace de ses compétences. En étant peu confiants, les individus sont davantage en proie à des doutes, à des pensées auto-évaluatives délétères, qui sapent la concentration et ralentissent les processus d'action. De même, un sentiment d'efficacité personnelle élevé stimule ces fonctionnements (Bouffard-Bouchard et al., 1991).

Deuxièmement, le sentiment d'auto-efficacité agit sur la performance en influençant notre niveau de motivation et d'implication (Bandura, 2019). Concrètement, les attentes de résultats agissent comme incitateurs ou désincitateurs. Lorsqu'un individu estime qu'il ne sera pas capable d'accomplir la tâche demandée, il n'anticipera pas de résultats positifs. De fait, un élève en décrochage scolaire ne s'attendra évidemment pas à des félicitations de la part de ses parents. Convaincu de son incapacité et de l'impossibilité d'obtenir des résultats, l'individu perd sa motivation et fournit moins d'effort (Bandura, 2019; Zimmerman, 2000).

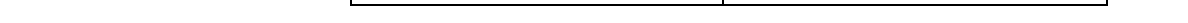
De même, la combinaison d'un mauvais sentiment d'auto-efficacité et des faibles attentes de résultats qui en découlent entache la persévérance et la résilience (Bandura, 2019). Parmi les précurseurs dans le domaine, Zimmerman et Ringle (1981) ont par exemple soumis des problèmes insolubles à des élèves en primaire, à leur insu, après avoir artificiellement augmenté ou diminué leur sentiment d'auto-efficacité en les mettant en présence d'une personne positive ou pessimiste. Les scientifiques ont constaté que les élèves plus confiants étaient plus persévérants, et inversement. Dans la mesure où il est convaincu de ne pouvoir atteindre son objectif par manque de capacités, l'élève peu confiant a davantage tendance à reculer face à un obstacle, à abandonner. À quoi bon fournir davantage d'efforts, puisque l'on n'arrivera jamais à obtenir un résultat ? Ce phénomène s'explique également par la charge émotionnelle provoquée : une personne peu confiante est davantage sujette au stress, et considère dès lors plus facilement l'obstacle comme une menace et non, à l'inverse, comme un défi à relever (Bandura, 2019; Bouffard-Bouchard, 1990).

Ce même mécanisme joue également un rôle crucial dans la prise de décision. Concrètement, les individus choisissent leurs activités en fonction de leurs croyances d'efficacité, en fonction de ce que cela leur procure. Puisqu'une personne ayant peu de croyance d'efficacité imaginera des scénarios négatifs, stressants, et n'aura aucun espoir de développer davantage de potentiel, il est probable qu'elle évitera l'activité en question (Bandura, 2019). L'exemple personnel susmentionné s'applique également : notre faible sentiment d'efficacité personnelle à effectuer un équilibre sur les mains nous a poussée à effectuer une prévision négative et à

renoncer – « je vais me blesser une fois encore ». Loin de se limiter aux acrobaties ou à des situations ponctuelles, ce mécanisme vaut également pour les choix scolaires ou de carrière (Hackett, 1995; Lent et al., 2017).

Néanmoins, il convient de souligner que les attentes personnelles de résultat ne sont pas uniquement déterminées par les croyances d'efficacité. Elles sont également conditionnées par un facteur indépendant de l'individu : la nature du rapport attentes-performance. Dans le contexte scolaire, par exemple, la performance est, la plupart du temps, naturellement corrélée avec le résultat : une bonne note, des félicitations. Cependant, dans certaines situations, les individus ont peu, voire aucune garantie de résultat, malgré une excellente performance. Cela est souvent dû à l'action de facteurs externes arbitraires, comme la discrimination : une personne racisée est plus sujette à la dépréciation, bien qu'elle ait peut-être excellé et mieux réussi que ses pairs (Bandura, 2019).

Ce dernier exemple rappelle les fondements de la TSC : l'humain est soumis à son environnement, et ses croyances d'efficacité ne sont donc pas décontextualisées. De la même façon, les résultats qu'il est possible d'obtenir sont conditionnés par des facteurs externes. Dans son ouvrage de référence en la matière, Albert Bandura répertorie quatre cas de figure, structurés sous forme de tableau, reproduit ci-dessous (Bandura, 2019, p. 48).



Dans un environnement valorisant, le constat est tout autre – par exemple, au sein d'une entreprise louant le profit et la performance individuelle. L'employé qui a confiance en ses capacités à réaliser de bons chiffres dans la vente maintiendra ou intensifiera ses efforts, aspirera à gravir les échelons et en retirera une grande satisfaction professionnelle. *A contrario*, l'employé qui pense ne pas pouvoir atteindre les résultats attendus aura tendance à se décourager, voire à se dévaloriser.

En conclusion, le sentiment d'auto-efficacité, en influençant des processus cognitifs tels que la prévision ou la gestion, détermine en partie la performance. Il n'en reste pas moins que cette forte corrélation n'est pas absolue, compte tenu de l'existence de certaines « sources de discordance » (Bandura, 2019, p. 107). Premièrement, un individu peut ressentir une efficacité personnelle élevée, tout en ne possédant pas forcément les compétences et connaissances requises à la réalisation de la performance attendue. Cela peut tant être dû à une mauvaise auto-évaluation qu'à une interprétation erronée des moyens requis. Ensuite, dans un environnement peu réceptif et valorisant, une personne confiante peut choisir de renoncer à la performance, en vertu du rapport coût-bénéfice. De plus, étant donné que certaines actions s'étalent sur le long terme et que les croyances d'efficacité sont évolutives, il est possible qu'un individu atteigne un point de bascule où la persévérance s'amenuise (Bandura, 2019). Naturellement, cette liste est non exhaustive, tant ces discordances dépendent des tâches, des individus et des contextes eux-mêmes.

Dès lors qu'elles agissent sur la performance en modifiant nos émotions, les croyances d'efficacité jouent également un rôle crucial en tant que facteur et prédicteur d'une bonne ou d'une mauvaise santé psychologique. L'application des principes du sentiment d'efficacité s'avère notamment très pertinente pour la gestion des phobies. Une personne phobique, ne s'estimant pas capable de faire face à sa phobie, adopte la plupart du temps un comportement de fuite, parfois très handicapant. Ce comportement peut être amélioré grâce à des thérapies ciblées, qui consistent à renforcer le sentiment d'auto-efficacité de coping du patient phobique. Le thérapeute aide son patient à croire en sa propre capacité à utiliser des stratégies de gestion efficaces face à la phobie. Ceci est l'objectif fondamental de toutes les thérapies s'appuyant sur le sentiment d'auto-efficacité : comme le dit

Albert Bandura, « c'est que la capacité d'un patient de changer dépend principalement de l'idée qu'il se fait de sa capacité de changer » (Bandura, 1977; Carapato & Petot, 2004, p. 137). En rendant la personne phobique actrice de son changement, l'approche thérapeutique socio-cognitive a dépassé les limites des approches behaviouristes, tablant sur l'exposition passive à la phobie (Carapato & Petot, 2004).

Ensuite, un faible sentiment d'efficacité peut aussi accroître la vulnérabilité à la dépression, particulièrement lorsque l'individu évolue dans un milieu exigeant (*cf.* Figure 1) (Bandura, 2019; Lecomte, 2004). Même si le manque de sentiment d'auto-efficacité n'est en général pas la source principale de l'état dépressif, les thérapies visant à augmenter les croyances d'efficacité s'avèrent efficaces (Carapato & Petot, 2004; Lecomte, 2004). Une fois encore, il faut noter que, dans le cas de la dépression, le manque de sentiment d'efficacité personnelle agit comme un intensificateur à tous les niveaux, un élément qui crée un sentiment d'impuissance. En ayant la conviction de ne pas être capable d'exercer une influence positive sur son état, le patient dépressif est en proie à l'abandon, à l'apathie (Lecomte, 2004).

Enfin, le concept de sentiment d'efficacité personnelle est aussi un outil thérapeutique puissant pour les personnes en proie à la toxicomanie ou à l'alcoolisme. La thérapie consiste, une fois encore, à convaincre progressivement le patient qu'il est capable d'arrêter de consommer, de vivre une vie sociale et professionnelle tout en maintenant l'abstinence (Carapato & Petot, 2004; Lecomte, 2004). Le même principe s'applique pour le traitement des troubles du comportement alimentaire (Bandura, 2019; Carapato & Petot, 2004).

L'ensemble des thérapies énoncées procèdent en soumettant les patients à des expériences de maîtrise guidées – être accompagné dans l'application de stratégies – et des expériences vicariantes – observer des modèles parvenant à gérer la problématique grâce aux stratégies apprises (Carapato & Petot, 2004; Lecomte, 2004). Ces deux pratiques reposent donc respectivement sur deux des quatre sources du sentiment d'auto-efficacité¹², les deux autres étant la persuasion verbale

¹² Cf. Glossaire p. 222

et les états physiologiques et émotionnels¹³. Ces sources sont expliquées dans la partie suivante.

1.4 Sources de l'efficacité personnelle perçue

Comme expliqué précédemment, les croyances d'efficacité personnelle ne sont pas immuables, elles évoluent tout au long de la vie. Ces évolutions sont provoquées par des sources d'efficacité personnelle perçue – des expériences vécues par l'individu qui modifient, positivement ou négativement, ces croyances d'efficacité. Ces sources, également appelées « modes d'influence », sont de quatre types : l'expérience de maîtrise active, nos performances, nos actions ; l'expérience vicariante ¹⁴ , la « comparaison avec autrui » ; la persuasion verbale ¹⁵ , les informations obtenues par autrui à propos de nos aptitudes ; et les états physiologiques et émotionnels, les sensations physiques ou émotions ressenties avant, pendant, ou après la performance.

Conformément à l'un des piliers de la TSC, les quatre sources agissent sur les croyances d'efficacité par le vecteur du « traitement cognitif de l'information » (Bandura, 2019, p. 134). Chaque type de source offre des informations, neutres au départ, qui sont ensuite traitées par l'individu. C'est bien cette interprétation qui influence le sentiment d'efficacité personnelle et non l'information de départ elle-même. Toutefois, chaque individu possède ses propres biais d'interprétation : certains opérant sur la sélection et la rétention de l'information d'efficacité, comme la propension à prêter davantage d'attention à certaines informations ; d'autres influençant les conclusions tirées à partir de l'information. La forte présence de biais est en réalité le résultat d'une certaine « ambiguïté » de l'information : une réussite ne permet par exemple pas forcément de conclure à cent pour cent que l'on possède les capacités requises. L'on peut avoir été aidé, avoir bénéficié de conditions favorables, etc. (Bandura, 2019, p. 137). À cause de ces biais, une même source, dans les mêmes conditions et qui fournit les mêmes informations, peut avoir des influences très différentes sur le sentiment d'efficacité de deux individus. Il n'existe en définitive pas d'uniformité ou de règle stable et automatique régissant

¹³ Cf. Glossaire p. 220

¹⁴ Cf. Glossaire p. 220

¹⁵ Cf. Glossaire p. 220

les influences des sources sur le sentiment d'auto-efficacité : tout dépend des biais subis, du profil et des mécanismes cognitifs individuels.

En fonction du contexte et de la nature de l'activité, l'influence respective des quatre sources d'efficacité sur le sentiment d'auto-efficacité varie, pour plusieurs raisons, énoncées ci-dessous. Il faut également noter que les sources interagissent entre elles, exerçant des influences les unes sur les autres. Cela induit, par exemple, que les informations d'efficacité fournies par un mode d'influence peuvent parfois annuler les informations d'un autre mode. Chaque individu possède ses propres règles qui définissent la façon dont il pondère les informations fournies par une source par rapport à celles d'une autre source (Bandura, 2019).

1.4.1 Expérience de maîtrise active

Sources principales du sentiment d'efficacité personnelle, les expériences de maîtrise active sont des situations durant lesquelles un individu est amené à « orchestrer » l'ensemble de ses compétences (cognitives, émotionnelles, sociales, comportementales) afin de réaliser une performance dans des conditions données. (Bandura, 2019, p. 73). Le déroulement de l'action, la performance et les résultats atteints constituent des informations d'efficacité, qui, une fois interprétées, modifient le sentiment d'auto-efficacité de l'individu (Bandura, 2019). Par exemple, un perchiste qui réussit un saut peut déduire qu'il est parvenu à agencer et utiliser toutes ses compétences de façon adéquate, à s'adapter à la situation et à l'objectif – en somme, qu'il a une bonne auto-efficacité.

L'expérience de maîtrise active, par sa nature palpable, est donc probablement la source d'efficacité personnelle perçue la plus évidente. De fait, la plupart des gens ont naturellement intériorisé qu'une réussite augmente la confiance en ses capacités ; qu'un échec la sape. Certes, cet enchaînement causal est pertinent, puisqu'en général, lorsque nous réalisons une tâche correctement, nous sommes plus confiants pour la réussite de tâches similaires à l'avenir (Bandura et al., 1997). Il n'empêche qu'une réussite peut paradoxalement entacher la croyance en ses capacités, tout comme un échec peut l'augmenter : ce sont les aléas des biais cognitifs (Bandura, 2019). Parmi ces derniers figurent « l'opinion antérieure des individus sur leurs capacités, leur perception de la difficulté de l'activité, la quantité d'effort fourni et d'aide reçue, les circonstances, le cadre temporel, les succès et les

échecs, et le mode d'organisation cognitive et de mémorisation [...] » (Bandura, 2019, p. 137).

Il convient d'abord de souligner que chaque individu, lorsqu'il entre en contact avec une source, possède déjà un certain niveau d'efficacité perçue, propre au domaine ou à l'activité en question. Le sentiment d'efficacité peut s'avérer plutôt stable et solide, qu'il soit élevé ou bas, ou bien être plus fragile et fugace – c'est particulièrement le cas lors de l'apprentissage ou de l'initiation à une activité, puisque l'individu commence sans bagages, sans schéma de soi. Le schéma de soi correspond à la somme de toutes les expériences et des interprétations qui ont été réalisées, dans un domaine précis, mémorisées par l'individu (Bandura, 2019; Bong & Skaalvik, 2003). Le schéma de soi permet de stabiliser les croyances d'efficacité, car il offre une perspective plus large qu'une simple expérience ponctuelle. Par voie d'illustration, il est possible de s'imaginer une cruche remplie d'eau claire, qui représente l'ensemble des expériences ayant contribué à l'efficacité perçue d'un individu. Si l'on y ajoute une goutte de colorant bleu – une nouvelle expérience informative – ce n'est pas pour autant que l'eau claire est complètement saturée de cette couleur.

Ces croyances d'efficacité propres à l'individu, telles qu'elles sont au moment où il réalise une nouvelle expérience de maîtrise, influencent le traitement cognitif des informations fournies par les sources. Premièrement, il s'avère que les individus ont tendance à interpréter les informations de manière à ce que celles-ci confirment le sentiment d'efficacité existant. Ainsi, les individus ont tendance à « minimiser, dénigrer ou oublier les expériences contraires » à ces croyances d'efficacité, et à accorder plus d'attention aux expériences les confirmant (Bandura, 2019, p. 138). La stabilité relative des croyances d'efficacité engendre donc un biais attentionnel et mnésique qui, pour reprendre les termes ci-dessus, influence la sélection, la rétention et l'interprétation de l'information d'efficacité. C'est la raison pour laquelle le sentiment d'efficacité personnelle est « à la fois un produit et un constructeur d'expérience » (Bandura, 2019, p. 137). Certes, comme l'explique Albert Bandura, ce mécanisme est bénéfique, car il est protecteur : il permet notamment d'éviter que le sentiment d'efficacité personnelle ne chute au premier échec venu (Bandura,

2019). Cependant, il pousse en quelque sorte l'individu dans des cercles, au mieux, vertueux, au pire, vicieux.

Ensuite, les individus interprètent différemment les informations d'efficacité en fonction du niveau de difficulté de la tâche. D'une part, l'exécution d'actions considérées comme faciles n'influence pas tant le sentiment d'auto-efficacité. En général, l'individu sait déjà qu'il est capable de les réaliser correctement. En d'autres mots, l'information d'efficacité obtenue par l'expérience de maîtrise active n'est pas nouvelle : c'est le principe de « redondance de l'information » (Bandura, 2019, p. 139). Il s'applique à l'ensemble des informations d'efficacité, indépendamment du type de source. À l'inverse, les tâches difficiles influencent davantage le sentiment d'auto-efficacité par le caractère nouveau des informations fournies : la réussite démontre que l'on est parvenu à utiliser ses compétences efficacement pour surmonter l'obstacle, ce qui augmente notre confiance pour des tâches similaires futures. Néanmoins, la réussite d'une tâche difficile peut aussi diminuer les croyances d'efficacité personnelle, car l'individu, en réalisant l'action, a peut-être pris conscience de ses propres failles. Il est probable qu'il doute alors de ses capacités à l'avenir (Bandura, 2019). Conformément aux principes susmentionnés, il convient également de souligner que le pouvoir d'une expérience de maîtrise active dépend *in fine* de biais cognitifs agissant sur l'évaluation personnelle de la difficulté. L'individu évalue la difficulté de l'activité en elle-même, mais il la compare également à d'autres activités vécues, ou à la norme établie. Il analyse aussi les contraintes externes, les moyens à disposition et adapte son évaluation en fonction de sa compréhension des exigences.

L'on constate une fois encore la présence de nombre de facteurs externes présents durant l'expérience de maîtrise active, exploités par l'individu pour évaluer ses capacités. Tel qu'énoncé plus haut, l'individu aura tendance à utiliser ces facteurs externes de façon qu'ils confirment ses croyances d'efficacité préexistantes. À titre d'exemple, le sentiment d'efficacité d'une personne peu confiante peut ne pas forcément augmenter lors d'une réussite, si cette personne attribue son succès à l'aide qu'elle a reçue ou des conditions favorables, plutôt qu'à ses propres aptitudes (Bandura, 2019).

Par ailleurs, les « efforts fournis » durant une expérience de maîtrise active constituent également un facteur pouvant influencer le traitement cognitif de l'information d'efficacité et, par conséquent, le pouvoir de la source sur le sentiment d'efficacité (Bandura, 2019, p. 140). Pour comprendre ce mécanisme, imaginons une balance à plateaux représentant la performance. Sur chaque plateau se trouve un ingrédient décisif déterminant la performance : sur le premier, les efforts fournis ; sur le deuxième, les capacités personnelles. Chaque individu possède en général cette balance mentale et infère les informations d'efficacité en fonction de cette dernière : si l'on a fourni peu d'effort et réussi, c'est probablement que l'on possède de grandes aptitudes ; en revanche, si l'on a dû redoubler d'efforts pour atteindre le même résultat, l'on se dira que l'on a été contraint de compenser son manque d'aptitude par l'effort. Ce principe confirme une fois encore le paradoxe de la réussite délétère au sentiment d'efficacité (Bandura, 2019). Il convient de noter que ce type de conclusion est plutôt propre à l'adulte, les enfants considérant plus facilement l'effort comme le signe qu'ils sont en train de progresser. Cependant, une fois de plus, il n'est rien de figé, car certains adultes adoptent le même raisonnement.

Dans le cas des échecs, l'effort fourni peut aussi annihiler le pouvoir de l'expérience de maîtrise sur les croyances d'efficacité. En effet, lorsque l'on échoue sans avoir fourni beaucoup d'efforts, l'on ne remettra pas complètement en question ses aptitudes : l'on se dira que c'est probablement dû au manque d'effort.

Un dernier biais cognitif influençant l'information d'efficacité retenue est l'observation de la courbe de progression. Comme le précise Albert Bandura, « la plupart des compétences doivent être développées durant une longue période », marquée par nombre d'expériences de maîtrise active différentes, positives et négatives. C'est l'interprétation de ces enchaînements d'expériences qui peut influencer la façon dont ces dernières influencent les croyances d'efficacité. Par exemple, lorsqu'il progresse de façon constante, l'individu a tendance à ne pas donner trop de poids aux échecs ponctuels qu'il vit. Cependant, si les progrès sont réguliers durant les premières phases de l'acquisition d'une compétence, ils finissent par se répartir selon une courbe à plateau. Durant ces moments où la progression semble ralentie, voire arrêtée, l'individu est plus en proie à interpréter

négativement un échec (Bandura, 2019). Une fois de plus, le sentiment de progression peut quant à lui être influencé par la façon dont l'individu retient les expériences réalisées, la qualité de son schéma de soi.

En somme, l'expérience de maîtrise active modifie plus, ou moins, les croyances d'efficacité, en fonction de la manière dont l'individu interprète les informations qu'elle fournit. Ces interprétations sont sujettes à des biais, eux même affectés par des sous-biais. Cette particularité induit que l'influence de l'expérience de maîtrise (et des trois autres sources également, qui n'échappent pas à cette règle) varie et est propre à l'individu et aux facteurs externes. Néanmoins, certains schémas sont tout de même plus fréquents que d'autres : réussir accroît généralement les croyances d'efficacité, tandis qu'échouer les diminue (Bandura, 2019).

1.4.2 Expérience vicariante

Le sentiment d'auto-efficacité peut également être influencé par les informations d'efficacité résultant de la comparaison avec autrui. L'expérience vicariante, aussi appelée « modelage social » ou « comparaison sociale », consiste à observer les performances des autres et à utiliser ces observations afin d'évaluer ses propres compétences dans ce domaine (Bandura, 2019, p. 146,151). En pratique, lorsque l'on voit qu'un guitariste, qui a plus ou moins le même niveau que soi-même, réussit à apprendre avec aisance un morceau précis, l'on se dit que l'on en sera également capable. Comme le démontre cet exemple, il s'avère que la ressemblance, les compétences ou les caractéristiques personnelles sont des éléments qui déterminent le poids qu'un individu accorde à l'information d'efficacité issue de l'expérience vicariante. De fait, se comparer avec un guitariste professionnel ne donnerait pas d'information pertinente sur ses capacités : s'il apprend ce morceau avec facilité, rien n'est moins sûr dans notre cas. Plus la personne servant de modèle est perçue comme similaire à soi, plus les informations d'efficacité ont d'influence sur le sentiment d'auto-efficacité. C'est pourquoi les personnes tendent naturellement à se comparer avec des profils similaires (Bandura, 2019). En règle générale, être témoin de l'échec d'une personne nous ressemblant sape nos croyances d'efficacité, tandis que la voir réussir renforce notre confiance en notre propre réussite. Cependant, la comparaison avec des individus différents exerce également une influence sur le sentiment d'efficacité. Par exemple, si l'on observe

quelqu'un échouer parce qu'il n'a pas utilisé des stratégies efficaces, dont à l'inverse l'on dispose, l'on peut gagner en confiance.

Concrètement, l'expérience vicariante a le plus d'influence dans des contextes où performance et comparaison sociale vont de pair. Par nature, lorsqu'ils en ont le choix, les individus accordent davantage d'importance à des éléments objectifs de mesure de performance, totalement indépendants d'autrui. Cependant, dans nombre de domaines, la performance s'évalue selon une norme de performance moyenne, ou selon la performance des autres : le saut en hauteur, par exemple (Bandura, 2019). Un autre facteur qui augmente le pouvoir de l'expérience vicariante sur les croyances d'efficacité est le manque « d'expériences antérieures » de maîtrise (Bandura, 2019, p. 146). Lorsqu'une personne débute dans un domaine, la comparaison avec autrui devient la principale manière d'évaluer ses propres capacités potentielles, puisqu'elle dispose de très peu d'expériences de maîtrise auxquelles se référer. L'expérience vicariante est toutefois également utile aux profils les plus confiants, puisqu'elle contribue à atténuer les moments de doute, inévitables durant les processus d'apprentissage (Bandura, 2019).

Il existe en réalité deux types de modelage : le « modelage d'expertise », un modèle brillant, réussissant sans accrocs ; et le « modelage de coping », un modèle surmontant des difficultés rencontrées (Bandura, 2019, p. 163). Le modelage de coping s'avère en général plus puissant, car il apprend aux individus à persévérer, à penser que les réussites et les échecs sont aussi fortement liés à l'effort fourni, et pas à un simple manque d'aptitudes (Bandura, 2019). De plus, le modèle de coping renforce la « prédictibilité et la contrôlabilité ». En observant le modèle de coping, l'individu prend connaissance des potentielles difficultés à surmonter (prédictibilité) et est témoin de la façon dont il est possible de les surmonter (contrôlabilité) (Bandura, 2019, p. 148).

Loin de se limiter à la comparaison avec autrui, l'expérience vicariante peut également consister en de « l'automodelage », soit l'observation de ses propres performances, notamment grâce à des supports multimédias (Bandura, 2019, p. 155). En pratique, observer ses propres réussites renforce la confiance en ses capacités, et inversement. C'est la raison pour laquelle les thérapies s'appuyant sur

l'automodelage utilisent le visionnage de contenus audio ou vidéo modifiés afin que ces derniers ne contiennent pas de séquences où le patient est en difficulté (Bandura, 2019). Par ailleurs, l'automodelage s'opère aussi par des processus « cognitifs » : l'individu, en imaginant des situations où il utilise efficacement ses aptitudes, renforce son sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2019, p. 157).

L'expérience vicariante est naturellement sujette au « jeu d'influences interactives » des sources du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2019, p. 147). Étant donné que les sources s'influencent mutuellement, l'information vicariante d'efficacité « augmente ou neutralise » parfois les informations obtenues par l'expérience de maîtrise active (Bandura, 2019, p. 147). D'une part, si l'échec d'une tâche amène en général une personne à douter de ses capacités, voir des personnes très similaires à soi échouer également change l'opinion formulée : peut-être n'est-ce finalement pas une question de manque de capacité ? Cependant, ce réflexe n'est pas automatique, à cause du principe d'auto-confirmation en fonction des croyances d'efficacité préexistante. Une personne avec un faible sentiment d'auto-efficacité, qui assiste à l'échec d'une personne ayant un profil similaire au sien, y verra la preuve ultime de son incapacité (Bandura, 2019). Puisque l'individu estime que cette personne a les mêmes capacités que lui et qu'elle échoue, il se dit qu'il manque lui-même d'aptitude pour réussir cette tâche. De la même façon, la comparaison sociale peut également engendrer des émotions qui, en tant que quatrième source du sentiment d'efficacité personnelle, est capable de renforcer l'effet de l'expérience vicariante (Bandura, 2019).

1.4.3 Persuasion verbale

Troisième mode d'influence du sentiment d'auto-efficacité, la persuasion verbale se définit principalement comme les retours d'autrui, ou « feedbacks » quant à nos propres aptitudes et aux performances que nous sommes ou serons capables de réaliser (Bandura, 2019, p. 167). En général, l'on gagne en confiance lorsque d'autres individus expriment leurs confiances en nos capacités à réussir une tâche, et inversement pour ce qui est des retours négatifs. Les feedbacks créent également des cercles vertueux : motivés par les retours, les individus prolongent

leurs efforts et finissent par accomplir les performances souhaitées, ce qui renforce *in fine* leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2019).

Afin d'exercer pleinement son influence sur les croyances d'efficacité, les « stimulations persuasives » doivent être « réalistes », c'est-à-dire qu'elles doivent concorder plus ou moins avec le niveau réel d'aptitude de l'individu (Bandura, 2019, p. 167). De fait, un programmeur informatique chevronné à qui l'on dit qu'il ne parviendra pas à coder le plus simple des logiciels fera simplement fi de l'information persuasive et ce, parce qu'il est suffisamment conscient de ses compétences. Cet exemple de persuasion verbale n'aura donc pas ou peu d'impact sur son sentiment d'auto-efficacité. De même, formuler un feedback bien trop positif en comparaison avec les capacités réelles de l'individu est contre-productif. Ces évaluations d'aptitudes externes démesurées risquent de donner de faux a priori à l'individu. Il s'engagera alors dans des activités inadaptées et devra ensuite faire face à de grandes désillusions démotivantes, échec après échec, ce qui, en fin de compte, endommage ses croyances d'efficacité. Il est davantage recommandé de limiter au minimum le « degré de disparité d'évaluation », c'est-à-dire la différence entre le niveau réel de l'individu et le feedback évaluatif reçu (Bandura, 2019, p. 172). Pour augmenter la confiance d'une personne en ses capacités, il vaut mieux donner des retours légèrement plus positifs que la réalité (Bandura, 2019). En vérité, certaines situations amènent naturellement les émetteurs à donner des évaluations sociales trop positives, consciemment ou inconsciemment. « Quand les pratiques sociales désapprouvent le dénigrement d'autrui », les émetteurs ont tendance à donner des feedbacks différents pour les gens qui atteignent de moins bonnes performances que la moyenne : « on donne à ces derniers des tâches dépourvues de défi et on les loue excessivement pour des performances médiocres [...] » (Bandura, 2019, p. 167). Les individus étant en général conscients de leur niveau et des normes sociales, ils saisissent le sens caché de ces comportements d'autrui, ils comprennent que ce traitement différencié est dû à leur "incompétence". Leur sentiment d'efficacité s'en voit dès lors affecté (Bandura, 2019).

Ces exemples révèlent que le pouvoir de la persuasion verbale peut parfois être diminué, voire supprimé par le « scepticisme » de l'individu. Ce sentiment peut être

le résultat de plusieurs facteurs. Premièrement, une personne accordera plus d'importance à l'information d'efficacité véhiculée par la persuasion verbale si l'émetteur est compétent dans le domaine en question. Quel artiste peintre tiendrait compte des critiques concernant sa technique, de la part d'une personne n'ayant aucune expérience ou connaissance en la matière ? De plus, l'objectif recherché par l'émetteur, tel qu'il est interprété par l'individu entre en ligne de compte. En effet, une personne qui comprend que les critiques négatives de l'émetteur sont plutôt une tentative de déstabilisation nourrie par la jalousie les ignorera plus facilement. Enfin, à cause du principe d'auto-confirmation énoncé plus haut, les individus peuvent parfois ignorer les commentaires allant à l'encontre de leurs croyances d'efficacité préexistante, par réflexe de protection notamment.

Ensuite, la formulation et le point visé par la persuasion verbale influencent sa puissance. La plupart du temps, la persuasion verbale consiste en un « feedback évaluatif » qui juge de la qualité et l'origine d'une performance (Bandura, 2019, p. 167). L'information persuasive sera plus influente si le feedback lie, par exemple, la réussite à la possession d'aptitudes, à un talent. Attribuer la réussite à l'effort est également producteur, dans une moindre mesure et avec plus de risques cependant. En effet, dire à un individu que ses efforts ont payé pourrait à terme lui faire croire qu'il ne possède pas suffisamment de capacités, raison pour laquelle il doit compenser avec beaucoup d'efforts (*cf.* le principe de la balance, page 31). Par ailleurs, choisir de formuler des feedbacks « sous forme de gain » et non de « déficience » (Bandura, 2019, p. 169), même lorsque la performance n'était pas probante, constitue un moyen efficace de renforcer les croyances d'efficacité. Comme l'illustre Albert Bandura, si un individu qui atteint d'habitude 45 % du niveau ou des objectifs parvient à arriver à 50 %, il est bien plus producteur de lui faire remarquer les 5 % d'amélioration et les 50 % déjà atteints, que de souligner les 50 % qui lui manquent encore (Bandura, 2019). Voici ce qui constitue donc la différence entre des critiques négatives et « constructives » (Bandura, 2019, p. 169). Dans les faits, cette approche est cruciale, car il est plus simple de « saper » les croyances d'efficacité par la persuasion verbale que d'en construire. Un feedback dépréciatif peut pousser l'individu dans un cercle vicieux de doute, d'évitement de l'action en question, ce qui le fait stagner ou stopper sa progression (Bandura, 2019, p. 169-170).

Parmi les différents cas de persuasion verbale, l'on trouve également le self-talk¹⁶, ou discours interne, soit des paroles encourageantes ou dépréciatives quant à ses aptitudes, que l'on pense ou que l'on se dit à soi-même (Usher & Pajares, 2008). Ce mécanisme a déjà fait l'objet d'études dans le monde du sport, une première étude étant publiée à ce sujet par Chase (1998). En sondant des adolescents à propos de leur sentiment d'auto-efficacité personnelle en sport, Chase a découvert qu'un discours interne encourageant stimulait les croyances d'efficacité.

1.4.4 États physiologiques et émotionnels

Enfin, la quatrième source du sentiment d'auto-efficacité est les états physiologiques et émotionnels. Comme chaque être vivant, l'humain éprouve des émotions, positives ou négatives, et est en proie à des sensations physiques. Les émotions et les sensations physiques constituent des informations qui permettent à l'individu, une fois qu'il les a interprétées, de réévaluer son auto-efficacité (Bandura, 2019).

Les états physiologiques et émotionnels agissent particulièrement sur le sentiment d'auto-efficacité lorsque la tâche implique une « activité physique » ou la gestion de « stressseurs » (Bandura, 2019, p. 173). Puisque dans ces cas, les états physiologiques et émotionnels sont intrinsèques à la performance, les individus leur accordent davantage d'attention : l'information d'efficacité leur semble plus pertinente. Par ailleurs, les individus ont tendance à s'appuyer davantage sur cette source lorsqu'ils font face à « de grandes quantités d'informations » (Bandura, 2019, p. 182).

Comme pour l'ensemble des sources, c'est bien l'interprétation des états physiologiques et émotionnels qui détermine l'influence de cette source sur les croyances d'auto-efficacité. Une même situation peut donc engendrer deux effets opposés. Par exemple, un comédien qui monte sur scène peut ressentir que son cœur bat plus vite. Si ce dernier voit dans son rythme cardiaque élevé un signe d'enthousiasme, de trac positif, il est probable que sa croyance en ses capacités reste à minima inchangée. En revanche, s'il considère que cela est dû au stress, au fait qu'il angoisse à l'idée de jouer, car il ne s'en croit pas capable, son sentiment

¹⁶ Cf. Glossaire p. 221

d'auto-efficacité sera diminué – et sa performance, probablement moins bonne. Ce phénomène découle partiellement de l'ambiguïté des états physiologiques et émotionnels : certaines émotions se manifestent physiquement de la même façon. La cause ou la signification perçue de l'état ressenti est par conséquent un facteur crucial, qui peut être lui-même influencé par la culture – comment l'on a appris à associer sensations et source – ou le vécu personnel (Bandura, 2019).

Une fois encore, les individus sont sujets à des biais personnels qui influencent tant la manière dont ils captent l'information d'efficacité transmise par les états physiologiques et émotionnels, que l'interprétation qui en est faite. Comme pour les autres sources, les individus ont tendance à interpréter les informations de façon à ce qu'elles concordent avec leur sentiment d'efficacité personnel. Par ailleurs, tous les individus n'ont pas la même réceptivité à leurs sensations : si certains portent facilement attention à leur corps et à leurs émotions, d'autres se concentreront davantage sur les informations véhiculées par d'autres sources, plus « extérieures » (Bandura, 2019, p. 174). S'il peut parfois s'agir d'une simple disposition personnelle, la réceptivité aux états physiologiques et émotionnels peut également être due à des antécédents négatifs. Par exemple, une personne qui se sait vulnérable aux crises de panique sera davantage attentive au moindre changement de rythme cardiaque ou respiratoire. Sachant cela, cette personne sera également en proie à des biais d'interprétation : elle verra dans ces symptômes le signe de son incapacité à exercer un contrôle sur elle-même, à ne pouvoir éviter une potentielle crise à venir, ce qui peut parfois même la déclencher prématurément (Bandura, 2019; Ehlers et al., 1988). Ce phénomène souligne l'importance du sentiment d'auto-efficacité sur la santé mentale.

De plus, les états physiologiques et émotionnels sont également moins puissants lorsque les individus réalisent des tâches complexes requérant un effort attentionnel considérable. De fait, les êtres humains ont une capacité d'attention limitée. Dès lors, lorsqu'ils doivent se concentrer sur la réalisation de l'action, ils disposent de moins d'attention à accorder à leurs états physiologiques et émotionnels (Bandura, 2019). Ce principe est naturellement moins valable pour les performances sportives ou de gestion du stress par exemple, où la conscience des états physiologiques et émotionnels fait partie inhérente de la performance. Les biais attentionnels sont

également moins puissants lorsque les réactions physiologiques et émotionnelles sont violentes, et qu'il est presque impossible de les ignorer (Bandura, 2019).

Au-delà de leur simple nature, l'intensité perçue des états physiologiques et émotionnels ressentis détermine également leur influence sur le sentiment d'auto-efficacité. En réalité, les individus estiment chacun à leur manière le « niveau optimal d'activation », celui qui leur permet d'atteindre de meilleures performances (Bandura, 2019, p. 177). En règle générale, les individus tendent à préférer des états physiologiques et émotionnels modérés (Bandura, 2019).

Il convient de souligner que ce ne sont pas uniquement les états liés directement à la réalisation d'une action qui influencent le sentiment d'auto-efficacité. En fait, les études démontrent que l'humeur générale de l'individu en amont de l'action est déterminante : elle influence l'attention, la rétention de l'information, l'interprétation des événements, la façon dont ces derniers auront des effets puissants sur les croyances d'efficacité. Par exemple, quelqu'un étant dans une humeur positive tirera davantage de sentiment d'auto-efficacité d'une réussite, qu'une personne qui était dans une humeur négative (Bandura, 2019).

1.4.5 Mesure et classement des sources

Le sentiment d'auto-efficacité participe donc activement au fonctionnement efficace de l'être humain et fluctue, positivement ou négativement, par l'action de 4 sources. Dès lors, la sphère scientifique a eu pour objectif de comprendre davantage la part de chaque source dans la construction du sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, toute une partie de la recherche sur l'auto-efficacité consiste premièrement à mesurer la taille de l'influence de chaque source sur le sentiment d'efficacité (Capa-Aydin et al., 2018; Clément et al., 2018; Gale et al., 2021; Joët et al., 2011; Jones et al., 2024; Lent et al., 1991, 1996, 2017; Usher & Pajares, 2008, 2009). Existe-t-il une source plus puissante que les autres ? La hiérarchie est-elle universelle ou change-t-elle en fonction du milieu, des compétences étudiées et du profil personnel ? Les études tentent également de comprendre les différences entre les composantes des sources. Par exemple, la persuasion verbale modifie-t-elle davantage les croyances d'efficacité personnelle lorsqu'elle est émise par un expert en la matière ou un proche non initié ? En somme, comprendre avec précision le développement du sentiment d'efficacité par l'influence des sources est la clé pour

exploiter davantage ce concept à des fins thérapeutiques ou sociétales bénéfiques (Usher & Pajares, 2008).

Dans ce but, de nombreux scientifiques dans des domaines variés ont développé des échelles pour mesurer à quel point chaque source participe à la construction du sentiment d'efficacité. La première étude à avoir développé cette approche est celle de Lent et al. (1991). Ces scientifiques américains ont étudié l'influence des sources sur la croyance d'étudiants de bachelier en leurs capacités en mathématiques. Ils ont découvert que les sources étaient significativement prédictives du sentiment d'auto-efficacité des étudiants et, par conséquent, de leur intérêt pour les mathématiques et de leurs choix d'études ou de carrière.

Lent et al. (1991) ont développé une échelle, un questionnaire composé de phrases affirmatives comme celle-ci : « People often tell me that I am good at math »¹⁷. Les participants pouvaient ensuite indiquer à quel point ils étaient d'accord ou non avec l'affirmation en utilisant une échelle de Likert¹⁸ à 5 points pour nuancer leur ressenti. Les items mesuraient chacun une source d'auto-efficacité ou une composante spécifique. En parallèle, Lent et al. (1991) ont mesuré le niveau du sentiment d'auto-efficacité des participants grâce à une échelle spécifiquement conçue pour les mathématiques. Ils ont ensuite croisé ces données avec les données de leur échelle de mesure des sources, pour identifier des liens de corrélation.

Comme l'expliquent Usher & Pajares (2008), la plupart des études se sont inspirées du travail de Lent et al. (1991), en améliorant l'échelle et en la transposant dans le domaine étudié (l'enseignement, le français, etc.). Une majorité d'entre elles ont interrogé des individus en formation, que ce soit des élèves de primaire ou des étudiants de l'enseignement supérieur (Joët et al., 2011; Usher & Pajares, 2009).

Ces études croisent systématiquement leurs données avec la mesure du sentiment d'auto-efficacité réel des participants et testent en amont leurs échelles pour en vérifier la validité¹⁹. C'est la raison pour laquelle les items mesurent plusieurs aspects des sources. Premièrement, les échelles contiennent des items de fréquence, qui mesurent à quel point le participant est exposé à la source : par

¹⁷ Les gens me disent souvent que je suis doué en mathématiques (traduction de l'auteure).

¹⁸ Cf. Glossaire p. 219

¹⁹ Une échelle valide est un questionnaire dont les items mesurent bien ce qu'ils sont censés mesurer, ni plus, ni moins (Saldanha & O'Brien, 2014).

exemple, « I have had positive experiences writing a research paper »²⁰ (Jones et al., 2024). Lorsque l'étudiant tend à répondre « Pas du tout d'accord », cela signifie qu'il a rarement vécu des expériences de maîtrise active positives dans ce domaine. Ensuite, les échelles contiennent des items qui impliquent le résultat de la source : par exemple, « When I see how another student solves a math problem, I can see myself solving the problem in the same way »²¹.

Certaines études ont également adopté des approches qualitatives en complément des questionnaires quantitatifs construits (Gale et al., 2021; Lent et al., 1996). La plupart procèdent par entretiens semi-dirigés pour comprendre avec précision le raisonnement et la perception des sources des participants. Lent et al. (1996) ont par exemple demandé aux participants de l'étude d'établir une hiérarchie des sources et de justifier leur raisonnement. Néanmoins, la revue critique de Usher & Pajares (2008) souligne que certaines études ne se préoccupent pas suffisamment de la validité de construit des items qualitatifs, ce qui limite la portée et la fiabilité des données obtenues.

Le travail de Usher & Pajares (2008) constitue d'ailleurs un tournant dans la mesure des sources du sentiment d'auto-efficacité. L'article réalise un état de l'art détaillé de la recherche jusqu'en 2008, souligne les limites et biais rencontrés et propose des solutions et des pistes d'amélioration. La revue critique propose, d'une part, d'étudier davantage certaines composantes des sources encore peu explorées, comme le self-talk ou l'automodelage.

D'autre part, Usher & Pajares (2008) mettent en lumière le manque de diversité des états physiologiques et émotionnels négatifs dans les questionnaires : ils portent presque uniquement sur le stress et l'anxiété. Parallèlement, l'étude suggère qu'au lieu de mesurer uniquement des états physiologiques et émotionnels négatifs, il faut également inclure le versant positif de la source (fierté, enthousiasme, intérêt, etc.) ou l'humeur générale, afin d'obtenir une image plus complète de la source. Ces recommandations ont été suivies avec succès par des études postérieures, telles que celles de Jones et al. (2024) ou Lent et al. (2017).

²⁰ J'ai vécu des expériences positives en rédigeant un travail de recherche (traduction de l'auteure).

²¹ Quand je vois qu'un autre étudiant résout un problème mathématique, je me sens capable de le résoudre comme lui (traduction de l'auteure).

L'étude insiste également sur la nécessité de créer des items respectant à la lettre la nature des sources et du sentiment d'auto-efficacité, telle que théorisée par Albert Bandura notamment, afin que les items mesurent réellement ce concept, et non des concepts connexes, comme l'estime ou le concept de soi (Usher & Pajares, 2008). Par exemple, Usher & Pajares (2008) mettent en lumière le manque de fiabilité de l'expérience vicariante dans les études qui avaient été publiées jusque-là. Les deux auteurs estiment que cela est dû à une trop grande généralisation de la source : ils omettent d'intégrer plusieurs types de modèles (par exemple : des experts, des pairs, des professeurs, des proches, etc.). En suivant ces recommandations, des études telles que celles de Jones et al. (2024) ou Lent et al. (2017) ont réussi à obtenir des scores de fiabilité concluants pour l'expérience vicariante.

Ensuite, tout comme l'établit Bandura (2019), la revue critique de Usher et Pajares (2008) rejette l'utilisation d'indicateur de performance pour mesurer l'expérience de maîtrise active. La première échelle de Lent et al. (1991) contenait par exemple l'item : « I received **good grades** in my high school math classes »²². Cette approche est caduque, car les notes ne sont pas une indication objective : chaque individu estime en partie de façon personnelle ce que sont de « bons » résultats (Usher & Pajares, 2008).

En outre, les deux scientifiques indiquent que les études confondent parfois aussi la persuasion verbale – les retours émis par autrui sur ses capacités – et les attentes de l'entourage. De plus, les échelles ne cherchent pas à évaluer la confiance que place le participant dans l'émetteur décrit (Usher & Pajares, 2008). En somme, Usher & Pajares (2008) ont souligné que les items mesurant l'influence des sources devaient encore être affinés pour atteindre une meilleure validité théorique et une meilleure représentativité, dans le but d'obtenir des résultats plus fiables.

Bien que les études ayant construit et testé des échelles de mesure des sources portent sur des domaines différents, certaines tendances communes se dégagent. Il convient de distinguer deux types de hiérarchie : d'une part, celle qui repose sur l'influence des sources telle qu'elle est perçue par l'individu interrogé ; d'autre part, la hiérarchie prédictive, obtenue par le croisement des données de l'échelle avec la mesure du sentiment d'auto-efficacité. C'est cette hiérarchie prédictive qui établit

²² J'ai obtenu de bonnes notes en mathématiques en secondaires (traduction de l'auteure)

l'influence réelle de chaque source. Si les deux hiérarchies indiquées par une même étude sont souvent similaires (Britner & Pajares, 2006; Clément et al., 2018; Joët et al., 2011; Usher & Pajares, 2009), elles peuvent parfois diverger de façon assez considérable, comme le montre le cas de (Usher & Pajares, 2006).

Parmi toutes les études analysées (Britner & Pajares, 2006, 2006; Capa-Aydin et al., 2018; Clément et al., 2018; Joët et al., 2011; Jones et al., 2024; Lent et al., 1991, 1996, 2017; Peura et al., 2021; Usher & Pajares, 2006, 2008, 2009; Zelenak, 2015), quelques tendances communes ressortent. Premièrement, l'expérience de maîtrise est de façon dominante la source la plus influente : elle est souvent classée en première position, et plus rarement en deuxième ; jamais en dernière. Ensuite, la persuasion verbale semble également être assez stable, étant toujours en deuxième ou troisième position. Il convient de souligner que les études estiment parfois que ces tendances peuvent être justifiées par le phénomène d'interaction des sources (Capa-Aydin et al., 2018; Jones et al., 2024; Lent et al., 2017).

Dans l'ensemble, la position de la persuasion verbale, de l'expérience vicariante et des états physiologiques et émotionnels varie en fonction de la population étudiée (Joët et al., 2011; Morris & Usher, 2011). Par ailleurs, l'expérience vicariante occupe une position particulièrement instable à cause des problèmes de fiabilité des échelles utilisées. Lorsque l'expérience vicariante n'est pas mesurée de façon adéquate, la source tend à se trouver en bas du classement (Joët et al., 2011; Usher & Pajares, 2006; Zelenak, 2015). À l'inverse, l'on constate que certaines études ayant obtenu de bons scores de fiabilité placent l'expérience vicariante en deuxième position (Capa-Aydin et al., 2018; Jones et al., 2024; Usher & Pajares, 2009).

En général, les états physiologiques émotionnels sont quant à eux considérés comme moins influents (troisième position la plupart du temps). Morris & Usher (2011) suggèrent que cette position plus faible est peut-être due au fait que les sensations et les émotions sont moins mémorables et palpables, car elles se produisent en continu et non de façon ponctuelle. Il convient de préciser que la sensibilité à cette source semble tout de même fluctuer davantage que celle des autres sources en fonction des caractéristiques personnelles (genre, âge, etc.). De plus, certaines études, telles que celles de Chen & Usher (2013) et Peura et al.

(2021), révèlent d'ailleurs l'existence de profils, ayant chacun leurs propres tendances en ce qui concerne l'influence des sources.

Par ailleurs, l'étude de Usher & Pajares (2009) démontre que le classement des sources peut varier assez significativement selon le critère étudié au sein d'un même domaine. Les résultats des deux chercheurs suggèrent que les sources n'ont pas la même influence lorsqu'il s'agit des compétences techniques en mathématique, ou lorsque l'on interroge sur l'autorégulation en mathématique, soit la capacité à mettre en place des stratégies pour s'améliorer. Cette étude souligne dès lors l'importance d'uniformité des critères étudiés au sein d'une échelle.

2 L'efficacité personnelle appliquée à l'interprétation

Comme pour toutes les disciplines, le sentiment d'auto-efficacité est un concept exploitable dans l'apprentissage et la pratique de l'interprétation, qu'elle soit simultanée ou consécutive, en langues vocales ou langues des signes. En effet, chaque étudiant croit en ses capacités à apprendre les ficelles de ce métier, en ses aptitudes à réaliser une interprétation permettant de remplir les besoins des bénéficiaires. Comme pour tout autre individu, le sentiment d'auto-efficacité est un élément psychique capable d'améliorer un nombre considérable de fonctionnements cognitifs cruciaux. Un étudiant qui croit avec force en ses capacités à devenir interprète conserve davantage de motivation, récupère plus rapidement et efficacement des échecs essuyés, garde un niveau d'intérêt élevé, est moins en proie au stress et à l'anxiété, atteint de meilleures performances, évolue plus rapidement, etc. : les conséquences bénéfiques sont infinies.

Jusqu'à présent, la littérature scientifique sur l'interprétation et son apprentissage s'est largement concentrée sur les traits de personnalité favorables, les effets du stress, les éléments favorisant de meilleures performances ou un apprentissage plus rapide. Comme le souligne Lee (2014, p. 185), les études se concentrent davantage sur des « perceptions générales de ses propres compétences en interprétation », et non sur l'auto-efficacité, un concept plus spécifique. Cette dernière décennie, les scientifiques ont cependant commencé à s'intéresser de plus près à l'auto-efficacité, car cette dernière semble être le dénominateur commun à tous ces angles de recherche.

Par exemple, Jiménez Ivars et al. (2014), Ferdowsi & Razmi (2022) et Cai et al. (2023) ont examiné le lien corrélationnel entre la performance en interprétation et le sentiment d'auto-efficacité. Plusieurs chercheurs se sont aussi attelés à la création et à la validation d'échelles permettant de mesurer le sentiment d'auto-efficacité des étudiants : en consécutive, en simultanée, etc. (Lee, 2014, 2018). Néanmoins, une récente revue critique publiée par Abdel Latif & Alhamad (2025) souligne que les échelles existantes doivent encore être affinées afin de mesurer plus précisément et de façon plus fiable le sentiment d'auto-efficacité des étudiants en interprétation ou des interprètes.

Notre mémoire souhaite donc participer à compléter un champ encore inexploré dans le cadre de l'apprentissage de l'interprétation : les sources du sentiment d'auto-efficacité. Cet objectif a en second lieu été motivé par nos observations personnelles. En tant qu'étudiante en interprétation, il nous a semblé que le cadre pédagogique se distinguait de façon assez flagrante d'autres domaines académiques en ce qui concerne la présence et la puissance accrues des sources. Au fil de nos recherches, nous avons découvert que la littérature s'intéressant de près au sentiment d'auto-efficacité dans l'interprétation émettait cette même hypothèse. Parmi celles-ci ressort une étude en particulier, celle de Sang-Bin Lee (2014). Ce professeur coréen est l'auteur de nombreuses études sur le sujet, dont plusieurs ayant développé des échelles de mesure du sentiment d'auto-efficacité des étudiants en interprétation. Dans l'une de ses études, Lee postule que « les sources d'auto-efficacité sont peut-être plus puissantes dans le cadre de l'apprentissage de l'interprétation » (Lee, 2014, p. 184).

L'interprétation semble d'une part se distinguer par la fréquence et la quantité des exercices pratiques réalisés au cours de la formation. En effet, alors que la plupart des matières enseignées à l'université reposent sur des cours magistraux, complétés partiellement, dans une moindre mesure, par des stages et des travaux pratiques, l'apprentissage de l'interprétation implique des expériences de maîtrise quotidiennes, parfois complexes (Lee, 2014; Zannirato, 2008). Cai et al. (2023), analysant l'apprentissage de l'interprétation en Chine, indiquent en effet que les étudiants chinois pratiquent activement l'interprétation en cours à raison de 10 heures par semaine, et 20 heures en autonomie. Le constat est similaire en Belgique : en Fédération Wallonie-Bruxelles, les étudiants suivent des cours pratiques d'interprétation à raison de 10 à 16 heures par semaine (UCLouvain, 2026; ULB, 2026; ULiège, 2026; UMons, 2026). Les stages, expérience de maîtrise par excellence, constituent également une partie non négligeable du cursus : entre 10 et 15 crédits ECTS en Fédération Wallonie-Bruxelles par exemple (UCLouvain, 2026; ULB, 2026; ULiège, 2026; UMons, 2026). Enfin, les exercices réalisés, comme le précise Lee (2014, p. 185), sont souvent « goal-referenced and context-

specific »²³, ce qui implique peut-être une meilleure réceptivité aux expériences de maîtrise active.

De plus, les étudiants en interprétation reçoivent de multiples sortes de feedbacks quasiment tous les jours, en quantité considérable. Bontempo et al. (2014, p. 37) parlent même de « menace évaluative » : les étudiants sont constamment soumis aux retours évaluatifs, que ce soit lors d'exercices, de jeux de rôle ou d'examens. Lee (2014) souligne également la fréquence soutenue et le caractère souvent comparatif des retours reçus par les étudiants : les étudiants sont souvent comparés entre eux. Nous nous demandons aussi personnellement si la nature compétitive du marché de l'interprétation n'accroît pas la force des feedbacks comparatifs reçus. Par ailleurs, nous émettons l'hypothèse que la puissance de la persuasion verbale soit accrue par le contact plus direct qu'entretiennent les étudiants avec les professeurs. Cette hypothèse s'appuie sur des observations personnelles. Les groupes de classe sont en effet assez restreints, en Belgique du moins : probablement 10 étudiants maximum pour des langues très courantes, comme l'anglais et l'espagnol, et moins de 5 pour d'autres, comme le russe, le néerlandais, etc. À cela s'ajoute, que la profession, très collégiale par nature et non protégée, participe activement à la formation des futurs interprètes. Nous postulons que cette dynamique instaure un réel lien de mentor entre les professeurs et les étudiants. Cela renforce peut-être la puissance de la persuasion verbale, puisque l'étudiant accorde davantage de valeur aux retours de personnes dans lesquelles il a confiance (Bandura, 2019). Enfin, nous nous demandons si les étudiants sont amenés à pratiquer le self-talk. Des items de fréquence devront être inclus dans le questionnaire pour vérifier cette hypothèse et évaluer la puissance de ce mécanisme sur le sentiment d'efficacité personnelle.

Quant à l'expérience vicariante, cette dernière fait intrinsèquement partie de la formation. Par des jeux de rôles, des simulations de conférence et le travail en équipe, les étudiants sont régulièrement amenés à observer les performances de leurs pairs. La comparaison avec les pairs est donc fréquente, mais elle est surtout une compétence à part entière enseignée aux étudiants. Les étudiants sont incités

²³ des exercices axés sur des objectifs et hautement contextualisé, ou spécifique pour reprendre le jargon du concept de l'auto-efficacité (note de l'auteure).

à analyser la performance des autres afin d'aiguiser leurs propres compétences et capacités d'auto-évaluation (Lee, 2014, 2018). Par ailleurs, les étudiants ont aussi l'occasion d'écouter des professionnels à l'œuvre durant leur parcours. Les professeurs, en corrigeant les étudiants, servent également de modèle quant à la manière d'interpréter efficacement (Lee, 2018). Nous nous demandons en outre si le caractère très concurrentiel et compétitif du marché amène peut-être les étudiants à accorder davantage d'attention à la performance de leurs pairs ou d'autres interprètes. De plus, selon nos observations, les étudiants sont vivement incités à s'enregistrer et à réécouter leurs performances afin d'identifier des pistes d'amélioration (automodelage symbolique)²⁴. Nous nous demandons également, sur la base de notre propre expérience, si les étudiants pratiquent l'automodelage cognitif²⁵, en d'autres mots, s'ils s'imaginent fréquemment réussir un exercice d'interprétation. Il conviendra d'inclure un item dans le questionnaire pour mesurer la fréquence de ce mécanisme personnel, afin de dépasser notre simple perception, et d'évaluer son influence perçue.

Les états physiologiques et émotionnels sont également considérablement présents dans l'apprentissage de l'interprétation. Premièrement, l'interprétation est intrinsèquement une activité particulièrement stressante, ce qui suggère une confrontation fréquente et puissante aux états physiologiques et émotionnels (Korpai, 2016, 2021). De plus, l'interprétation implique une grande charge cognitive, les interprètes, surtout lors de simultanées, devant diviser leur attention entre de multiples actions complexes (Gambier & Van Doorslaer, 2010). Cette surcharge mentale engendre fatigue, stress, confusion, etc. : des états physiologiques et émotionnels. En outre, la reconnaissance et la gestion de ces états sont une compétence à part entière de l'interprète. Les étudiants sont donc entraînés à prendre conscience de leurs émotions et de leurs sensations et de la manière dont elles influent, positivement ou négativement, sur leur performance (Kurz, 2003). Cela pourrait augmenter la force des états physiologiques et émotionnels, puisque les étudiants sont peut-être moins touchés par les biais attentionnels observés chez d'autres types de population.

²⁴ Cf. Glossaire p. 219

²⁵ Cf. Glossaire p. 219

Compte tenu des aspects théoriques du développement du sentiment d'efficacité personnelle grâce aux sources, des hiérarchies établies par les différentes études de mesure des sources et des particularités de l'environnement pédagogique de l'interprétation, nous avons formulé quelques hypothèses quant aux tendances qui pourront être observées parmi l'échantillon étudié.

Premièrement, nous postulons que l'expérience de maîtrise active sera perçue de façon assez stable comme la source la plus influente par les étudiants en interprétation. Cette hypothèse est motivée par la dominance de cette source dans la majorité des études et le fait que les étudiants en interprétation soient énormément confrontés à cette dernière, de multiples façons. De plus, il s'avère que les personnes étant au début de leur apprentissage dans un domaine accorderont davantage d'importance que d'autres à l'expérience vicariante, à la persuasion verbale et aux états physiologiques et émotionnels, et moins à l'expérience de maîtrise active (Bandura, 2019; Brown & Robert, 2020; Jones et al., 2024). Dès lors, puisque les étudiants interrogés dans le cadre de notre mémoire sont à la fin de la 2^e année du master en interprétation, l'on peut supposer qu'ils sont moins susceptibles de classer l'expérience de maîtrise en bas de la hiérarchie. Ils auront déjà réalisé plusieurs centaines d'interprétations et des stages, une quantité suffisante pour considérer pleinement l'importance de cette source. Enfin, il est également plus que probable que les items construits soient sujets à l'interaction des sources, ce qui augmente l'influence mesurée de l'expérience de maîtrise (Capa-Aydin et al., 2018; Jones et al., 2024; Lent et al., 2017). Pour ce qui est de l'ordre d'influence des composantes, nous pensons personnellement que les étudiants tendront à considérer que les exercices sont moins puissants, et ce parce qu'ils n'ont pas un caractère aussi formel et évaluatif que les examens ou les stages.

Ensuite, nous émettons l'hypothèse que la persuasion verbale occupera probablement la deuxième position de la hiérarchie. Cette tendance est majoritaire dans l'ensemble des études recensées. De plus, les étudiants bénéficient d'une quantité considérable de feedbacks de la part d'émetteurs aux profils variés – professeurs, professionnels externes au corps professoral, autres étudiants, bénéficiaires de l'interprétation. Par ailleurs, nous nous demandons si la persuasion verbale n'occuperait pas une place plus importante dans des matières laissant une

part plus large à la subjectivité. En sciences dures, comme en mathématique, le résultat obtenu est un indicateur implacable de la performance et donc de l'auto-efficacité. À l'inverse, en interprétation, les étudiants disposent de moins de signaux clairs et s'appuient peut-être davantage sur les retours d'autrui. Nous postulons également que les retours des interprètes de profession seront considérés comme plus puissants que les autres, puisque les individus accordent davantage d'importance et de valeur aux feedbacks de personnes qu'ils estiment très compétentes (Bandura, 2019; Usher & Pajares, 2008). Les retours de professionnels externes pourraient s'avérer supérieurs, car il s'agit en général, selon nos observations, de personnes travaillant pour de grandes institutions – un argument d'autorité. Cette observation devra être confirmée, grâce à des questions réservées à cet effet. Selon la même logique, l'on peut postuler que les retours des bénéficiaires seront perçus comme les moins influents, étant donné que ces derniers ne sont pas initiés à la discipline.

L'ordre d'influence perçue des deux dernières sources, l'expérience vicariante et les états physiologiques et émotionnels, est quant à lui difficile à envisager, pour plusieurs raisons. Premièrement, nombre d'études n'ont pas atteint de score de fiabilité satisfaisant pour l'expérience vicariante, ce qui amoindrit le nombre de données sur lesquelles appuyer nos hypothèses. Sa position varie largement, notamment en fonction du critère étudié. Comme expliqué ci-dessus, Usher & Pajares (2009) démontrent que l'expérience vicariante est davantage influente lorsque l'on évalue la capacité à s'autoréguler, et moins influente quand il s'agit de compétences brutes. Pour notre mémoire, c'est le deuxième cas qui s'applique, ce qui laisserait suggérer que l'expérience vicariante apparaîtrait assez bas dans le classement. Néanmoins, puisqu'à l'inverse de l'étude de Usher & Pajares (2009), qui porte sur les mathématiques, l'apprentissage de l'interprétation implique l'utilisation plus active et fréquente de modèles de comparaison, la tendance pourrait être inversée.

L'on pourrait postuler que les états physiologiques se trouveront en bas du classement également, puisque la plupart des études classent cette source en troisième ou quatrième position. Cependant, il se peut que dans ces études l'expérience vicariante soit à la fin du classement, car les mesures ne sont pas

fiables et valides, positionnant artificiellement les états physiologiques et émotionnels en troisième position. Les étudiants étant probablement davantage exposés à cette source que dans d'autres domaines étudiés (mathématique, recherche, etc.), il se peut que les états physiologiques et émotionnels occupent une position bien plus élevée que ce que la norme semble le suggérer.

En somme, si nous émettons l'hypothèse que l'expérience vicariante et les états physiologiques et émotionnels occuperont la fin du classement, nous ne pouvons établir d'ordre hypothétique entre ces deux sources. En revanche, nous postulons que les pairs seront considérés comme un modèle plus influent que les interprètes professionnels, car il y a davantage de ressemblance (Bandura, 2019). De plus, nous suggérons que les étudiants tendront à penser que les états physiologiques et émotionnels négatifs affectent davantage leur sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2019).

3 Méthodologie

3.1 Construction du questionnaire

3.1.1 Aspects techniques

Afin de construire un questionnaire intuitif, fluide et valide, nous avons suivi les recommandations du manuel « Research Methodologies in Translation Studies ».

Le questionnaire a été créé et soumis aux participants avec Google Forms, un outil en ligne spécialisé en la matière. Plusieurs éléments ont motivé ce choix. L'application se révèle d'abord très simple d'utilisation, tant pour la création et la soumission des questionnaires en ligne que pour l'extraction et l'analyse des données récoltées. Google Forms offre de plus toutes les fonctionnalités nécessaires à cette enquête. Enfin, la majorité des participants sont déjà familiarisés avec cet outil, instinctif et fluide.

En conformité avec le RGPD, les participants ont été informés, en introduction du questionnaire, de l'utilisation, du traitement et des conditions de stockage des données, ainsi que de leur caractère anonyme et confidentiel (*cf.* annexe 3). Ils ont également dû cocher une liste de déclarations de consentement pour répondre au questionnaire (*cf.* annexe 4). Nous nous sommes appuyée sur des exemples fournis par les responsables des mémoires en Traduction et Interprétation de l'UCLouvain, et sur les recommandations de Saldanha & O'Brien (2014). Notre adresse e-mail a également été renseignée, afin que les participants puissent prendre contact avec nous au besoin.

Le questionnaire a été soumis le 29 mai 2026 à 9 heures et clôturé le 7 juin 2026 à 23 h 59, ce qui a été indiqué aux participants en introduction. Ce délai semblait optimal au vu de la taille de l'échantillon et de la période à laquelle le questionnaire a été soumis. Le questionnaire a été envoyé aux participants par l'intermédiaire d'une personne de contact pour chaque université concernée. Nous avons également requis l'envoi d'un message de rappel, trois jours avant l'échéance. Les participants étaient informés de la durée moyenne du questionnaire (10 à 15 minutes) (*cf.* annexe 3).

Toutes les questions sont obligatoires, sauf dans deux cas. Premièrement, dans la partie *Informations générales sur le·la participant·e* : « Maîtrisez-vous d'autres langues B ou C ? Merci de bien vouloir les indiquer ». Deuxièmement, le questionnaire se termine sur une question ouverte permettant aux participants d'ajouter des commentaires s'ils le souhaitent (cf. annexe 7).

Pour deux questions de la partie *Informations générales sur le·la participant·e*, nous avons mis en place un système d'exclusion automatique lorsque le participant ne correspondait pas au profil étudié dans le cadre de ce mémoire. Ainsi, s'il répondait « Non » à la question « Êtes-vous étudiant·e de deuxième année d'un master en interprétation en Fédération Wallonie-Bruxelles (en langues vocales) ? », le participant était renvoyé à une page d'erreur lui expliquant que le questionnaire prenait fin, puisqu'il n'avait pas le profil requis (cf. annexe 9) ; de même lorsqu'il renseignait une autre université que celles proposées à la question « Dans quelle université de la Fédération Wallonie-Bruxelles poursuivez-vous actuellement votre master en interprétation ? ».

L'ensemble du questionnaire a été rédigé de façon inclusive, en utilisant des formulations neutres ou l'écriture inclusive, avec point médiant (cf. annexe 3 pour quelques exemples). Afin d'éviter de complexifier les items et d'améliorer l'expérience des participants, les formulations ont été pensées pour des étudiants en interprétation ou des interprètes. Concevoir des items compréhensibles du « grand public » aurait été contre-productif et inutile dans le cadre de notre étude, au vu de l'échantillon visé.

Les réponses étaient anonymisées afin de garantir le confort des participants et la neutralité des analyses. Nous avons utilisé à cet effet la fonction « Ne pas collecter les adresses e-mail ».

Le questionnaire a subi plusieurs phases de révision. Il a d'abord été relu par les promotrices de ce mémoire et une de nos connaissances, afin de s'assurer du caractère fonctionnel du questionnaire, de l'orthographe et de la clarté des formulations. Cette deuxième version a ensuite été soumise à une participante test, étudiante en première année du master en interprétation de l'UCLouvain. Nous avons stratégiquement décidé de ne pas faire appel à un étudiant de deuxième année pour éviter de réduire inutilement un échantillon déjà considérablement

limité. La participante test, pleinement intégrée au milieu étudié, présentait un profil tout à fait pertinent. Avant de lui soumettre le questionnaire, nous lui avons donné quelques consignes : remplir l'enquête à un rythme modéré, se chronométrer et porter attention à la moindre sensation de confusion. Une fois cette tâche réalisée, nous avons réalisé un protocole de type « think aloud ». La participante a énoncé à voix haute son raisonnement de réponse. Cela a permis de confirmer la fluidité de l'enquête et de raffiner la validité de construit de l'outil, en mettant en lumière les ambiguïtés lexicales ou contextuelles, les chevauchements entre les items et des imprécisions conceptuelles insoupçonnées. Quatre items ont ensuite été ajoutés sur la base des lacunes identifiées par la participante test et ont à nouveau été testés par cette dernière. Aucune modification ne s'imposant, ces derniers ont été inclus tels quels.

Les données récoltées ont été structurées, analysées et converties en graphiques grâce au logiciel Microsoft Excel.

3.1.2 Rédaction du questionnaire

Le formulaire est divisé en trois parties : une brève introduction théorique sur l'efficacité personnelle et sur l'utilité de l'enquête pour la problématique du mémoire (*cf.* annexe 5) ; des questions pour situer le profil du participant (*cf.* annexe 6); et le questionnaire sur les sources d'efficacité personnelle (*cf.* annexe 1)

3.1.2.1 Introduction informative du questionnaire

Cette partie visait à renseigner les participants à propos de l'efficacité personnelle. Nous avons décrit le concept et ses origines, l'avons illustré à l'aide d'un exemple parlant (validé par la participante test), et avons évoqué les nombreuses applications concrètes et sa pertinence dans l'apprentissage de l'interprétation (*cf.* annexe 5).

La participante test a souligné l'utilité de cette partie et la qualité de l'exemple fourni.

3.1.2.2 Récolte des informations générales sur les participants

La partie *Informations générales sur le·la participant·e* a été conçue pour établir le profil des participants (*cf.* annexe 6). Les types de données ont été choisis en fonction de leur pertinence pour la question de recherche. Ce sont des données

pouvant expliquer des différences de perception des sources d'auto-efficacité entre les participants. Dès lors, nous avons récolté des informations sur le genre/sexe, l'âge, la/les langue(s) maternelle(s), la combinaison linguistique choisie pour le master en interprétation et d'autres langues maîtrisées, l'université, le bagage potentiellement acquis au cours de précédentes études ou occupations professionnelles. Nous avons également demandé aux participants s'ils avaient déjà travaillé en tant qu'interprète professionnel. Le cas échéant, ils étaient amenés à fournir quelques précisions à ce sujet.

Nous avons en outre renoncé à demander l'ethnie des participants. Comme le démontre l'étude de Usher et Pajares (2006), l'ethnie s'avère une variable légitime dans l'étude du sentiment d'auto-efficacité. Cependant, le caractère sensible de ces données et les limites de notre étude nous ont poussée à ne pas inclure cette question dans l'enquête. De plus, au vu de la taille réduite de l'échantillon et de la faible diversité ethnique que nous avons personnellement observée en son sein, il est probable que les données recueillies n'auraient pu être exploitées à des fins explicatives.

Pour la question « Avez-vous déjà accepté des missions d'interprétation professionnelle ? » (*Partie Informations générales sur le-la participante*), la participante test assimilait les stages réalisés durant la formation à des « missions d'interprétation professionnelle ». L'item visait à établir une distinction entre les primoapprenants et les interprètes de profession ayant complété leur parcours par une formation officielle. C'est une réalité, puisque l'interprétation constitue une profession non protégée. Nous avons opté pour « Avez-vous déjà travaillé en tant qu'interprète professionnel **(en dehors du cadre universitaire)** ? », afin qu'il n'y ait plus de confusion possible.

La participante test n'a relevé aucune autre anomalie ou incompréhension en ce qui concerne la partie Informations générales sur le-la participant·e.

3.1.2.3 Questionnaire sur la perception de l'influence des sources d'efficacité personnelle

Le questionnaire principal consiste à évaluer comment les étudiants perçoivent l'influence de certains éléments sur leur sentiment d'efficacité personnelle (cf. annexe 1). Pour créer des items conceptuellement valides, nous nous sommes appuyée sur les études mentionnées ci-dessous.

Afin de construire de nouvelles échelles de mesure des sources d'efficacité personnelle, les chercheurs s'appuient sur les échelles déjà existantes et les adaptent au domaine étudié. De même, nous avons appliqué une logique de transposition. Nous avons rassemblé l'ensemble des items qui étaient disponibles dans les sources (Clément et al., 2018 ; Gale et al., 2021 ; Jones et al., 2024 ; Kieffer & Henson, 2000 ; Lent et al., 2017 ; Usher & Pajares, 2008, 2009) et nous en sommes inspirée tout en les intégrant dans le contexte de l'apprentissage de l'interprétation. Nous avons également suivi les recommandations de la revue critique de Usher et Pajares (2008), faisant un état de l'art et une liste des limites des études de mesure de sources parues avant 2008, et avons créé des items plus exploratoires sur la base de leurs propositions.

Cependant, plusieurs modifications ont dû être apportées pour préserver la validité de concept et obtenir des résultats lisibles. Premièrement, les items de notre étude exploratoire évaluent strictement l'influence perçue des sources sur l'efficacité personnelle. À l'inverse, les échelles publiées et validées contiennent une totalité ou majorité d'items mesurant la présence **et** la fréquence des sources d'auto-efficacité.

Illustration tirée de l'échelle Clément et al. (2018) mesurant les sources d'efficacité personnelle des enseignants : « Les personnes de mon entourage familial m'ont dit que je suis un bon enseignant » (réponse grâce à une échelle de Likert à sept ancres, allant de « 1, pas du tout en accord, à 7, très fortement en accord »).

En comparaison, notre étude a créé l'item « Je **prends confiance en mes capacités** lorsque les personnes de mon entourage familial me disent que **j'interprète** bien » (cf. annexe 1).

Cette différence se justifie par les limites et les objectifs propres à notre étude. Afin d'évaluer l'influence des sources sur le sentiment d'auto-efficacité, la littérature scientifique triangule les données d'échelles de mesure des sources et d'échelles de mesure du sentiment d'efficacité personnel des participants. Les études emploient entre autres des méthodes statistiques complexes, des règles de calcul de corrélation et des entretiens qualitatifs complémentaires avec les participants. En somme, grâce à des méthodes psychométriques approfondies, les chercheurs peuvent se contenter de mesurer la seule présence des sources, sans que cela affecte leurs résultats. En réalité, inclure la perception des participants dans les échelles constituerait un biais de subjectivité certain.

Or, dans le cadre limité de ce mémoire, de telles méthodes auraient été impossibles à mettre en place. Nous avons par conséquent opté pour la réalisation d'une étude exploratoire plus déclarative et subjective : les items interrogent strictement la perception des étudiants. Nous avons décidé de n'inclure aucun item de mesure de présence afin de préserver la comparabilité des données. De cette manière, les données récoltées, si elles ne proviennent pas d'expériences psychométriques, offrent une première perspective lisible sur l'influence des sources d'efficacité personnelle dans l'apprentissage de l'interprétation.

Deuxièmement, nous avons créé des items très homogènes et généraux. La plupart du temps, les études actuelles incluent tant des informations sur le domaine général étudié que des sous-compétences mobilisées.

Illustration tirée de l'échelle de Jones et al. (2024) sur les sources d'auto-efficacité dans la recherche :

« I have been good about putting my **research plans into action** »

« I start to feel stressed out as soon as I begin to do my **research assignments** »

« The way I have **approached research problems** has worked for me in the past »

L'on constate que les compétences et situations énoncées sont diversifiées. Ces études ont pu confirmer la validité des items grâce à l'utilisation d'outils statistiques complexes. Même s'ils portent sur des compétences différentes, les items mesurent

tout de même les sources influençant l'efficacité personnelle générale, dans le domaine de la recherche dans ce cas-ci.

Dans le cadre limité de ce mémoire, à cause de compétences tombant en dehors de notre champ de connaissances, nous n'avons pas pu procéder à ce type de validation. Nous avons donc adopté une certaine prudence dans la formulation des items, en mobilisant une compétence principale : réussir un exercice d'interprétation (simultanée ou consécutive). Ce choix constitue un garde-fou pour la validité de construit de notre étude exploratoire. Néanmoins, nous avons tenté de créer des items au contexte suffisamment précis, afin de capter la nature spécifique du sentiment d'efficacité, sur la base des recommandations de (Bandura, 2019). Les items sont ancrés dans l'environnement d'apprentissage de l'interprétation.

Une deuxième précaution a été prise pour éviter que le questionnaire analyse plutôt l'influence des sources sur le self-concept des étudiants. Nous avons agi de façon à ce que l'enquête ne renvoie pas au potentiel de l'étudiant à devenir un bon interprète ou à faire carrière. Cependant, la participante test évoquait tout de même spontanément sa confiance générale. Il semble donc que ce biais n'ait pu totalement être écarté dans le cadre de la présente étude, ce qui devra être pris en compte lors de l'analyse.

Pour éviter que les participants pensent uniquement à des exercices d'interprétation d'un seul type, comme la participante test, nous avons ajouté une précision au début du questionnaire principal : « N. B. : Les "exercices" ou les "interprétations" désignent des discours interprétés avec les techniques de consécutive ou de simultanée dans le cadre de la formation » (cf. annexe 2). Cette disposition permet que les réponses soient plus représentatives de l'ensemble des pratiques de la formation.

Nous avons en outre veillé à ne pas utiliser de mots trop forts pour éviter de gonfler ou diminuer artificiellement les réponses. Par exemple, nous avons retiré « avec brio » de l'item « Je me visualise en train de réussir avec brio mon interprétation ».

À l'instar de la littérature scientifique, le questionnaire principal est constitué de 27 items sous la forme d'échelle de Likert (cf. annexe 2). Ce format a pour avantage d'être simple d'utilisation et de permettre l'obtention de données quantitatives

lisibles exploitables pour répondre à la question de recherche de ce mémoire. Grâce à cet outil, les participants peuvent de fait indiquer la force avec laquelle ils estiment que les situations énoncées modifient leur croyance en leurs capacités d'interprétation.

Nous avons au départ opté pour une échelle à six ancres afin d'éviter la présence d'un point médiant neutre, comme recommandé par Saldanha & O'Brien (2014). Néanmoins, la participante test a déclaré qu'elle avait répondu trois « quand ce n'était ni oui ni non ». En l'absence d'un réel point médiant neutre, la participante a créé le sien naturellement. Or, si chaque participant adopte son propre point « neutre », les résultats seront difficilement interprétables. N'ayant aucun contrôle sur cette propension, nous avons opté pour une échelle de Likert à nombre impair, afin que chaque participant adopte le même point médiant. Nous avons ensuite abandonné l'échelle à six ancres pour une échelle à neuf ancres parce que la participante test regrettait qu'il n'y ait pas plus de gradation : « Il n'y a pas de points pour dire presque oui ou presque non avec suffisamment de nuance ».

Les 27 items principaux du questionnaire sont classés en 4 groupes, soit 4 échelles principales, en fonction de la source d'efficacité personnelle analysée : expériences de maîtrise active, expériences vicariantes, persuasions verbales et états physiologiques et émotionnels (*cf.* annexe 1). Chaque item mesure une dimension de la source d'efficacité personnelle concernée et est parfois complété par des questions ouvertes ou quantitatives pour préciser les données. Au total, le questionnaire principal est composé de 33 questions, dont 32 sont obligatoires.

Les influences des sources d'auto-efficacité peuvent être tant négatives que positives : elles augmentent ou abaissent ce sentiment. Comme la littérature scientifique le démontre, les influences négatives ont tendance à être perçues comme plus saillantes et décisives (Ito et al., 1998). Pour l'expérience de maîtrise active, l'expérience vicariante et la persuasion verbale, les échelles sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour construire le questionnaire se concentrent uniquement sur les influences positives. Cela est dû à leurs objectifs de recherche : comprendre quelles sources renforcent l'efficacité personnelle des sujets et exploiter les conclusions tirées pour construire des outils concrets. En ce qui concerne les états physiologiques et émotionnels, beaucoup d'études partent du

principe que cette source est principalement négative dans la réalité et elles n'incluent donc pas d'items d'influence positive (Clément et al., 2018; Lent et al., 1991; Usher & Pajares, 2009). Durant la construction de ces échelles psychométriques, ce choix est souvent justifié par les différents tests de validation statistique. Les résultats obtenus par les items positifs sont trop similaires à ceux des items négatifs²⁶. La distinction perdant dès lors de sa pertinence, les items positifs sont mis de côté dans les échelles finales.

À la différence de ces échelles, le présent questionnaire est exploratoire et vise à donner une première image d'ensemble de la perception des sources par les étudiants en interprétation. C'est pour cette raison que nous avons décidé de créer des paires d'items, l'un positif, l'autre négatif, pour l'expérience de maîtrise active, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels. Dans l'ensemble, la création des items a été guidée par la volonté de représenter au mieux la réalité de la formation d'interprète : seules les situations qui se produisent en moyenne assez fréquemment durant le cycle ont été retenues. Comme le rappelle Bandura, « Pour avoir un pouvoir explicatif [...], les mesures d'efficacité personnelle doivent donc être adaptées aux domaines de fonctionnement concernés [...]. Ceci impose de définir clairement le domaine d'activité étudié et de bien analyser [...] la gamme des situations auxquelles ces dernières peuvent s'appliquer » (Bandura, 2019, p. 81).

Si certaines études, telles que celle de Usher & Pajares (2008), soulignent l'importance d'items d'expérience vicariante négative, nous avons choisi de ne pas procéder de la sorte pour plusieurs raisons. Premièrement, la quasi-absence de tels items dans la littérature nous prive de l'inspiration nécessaire à la création d'items dans le cadre de ce mémoire. Ensuite, nous avons préféré nous concentrer sur la création d'items exploratoires et sur la validité des items positifs, ainsi que de nous assurer qu'ils représentaient suffisamment la multidimensionnalité de la source, selon les limites identifiées par Usher & Pajares (2008). Enfin, ce choix aurait entraîné l'allongement du questionnaire, déjà bien étoffé.

²⁶ Les termes « item positif » et « item négatif » sont utilisés dans ce mémoire pour faire référence à des items analysant les composantes qui augmentent le sentiment d'auto-efficacité (positif), ou qui le sapent (négatif).

Cependant, rétrospectivement, au vu de la facilité et de la rapidité de complétion du questionnaire par les participants, des items négatifs, notamment lorsqu'ils permettaient de mieux refléter la réalité de terrain de l'apprentissage de l'interprétation à l'université, auraient pu être ajoutés – l'écoute d'enregistrement de prestations moins concluantes et l'observation de l'échec d'un autre étudiant lors d'un exercice. De plus, l'absence d'items d'expérience vicariante négatifs a complexifié l'analyse des données. Au début de celle-ci, nous avons constaté que les scores recensés pour les items négatifs sont systématiquement bien plus nuancés. Les items négatifs ont par conséquent une certaine influence modificatrice sur les scores globaux de chaque échelle. Néanmoins, grâce à des méthodes d'analyse de sensibilité statistique, expliquées ci-après, nous avons été en mesure d'évaluer l'incidence de ces deux items manquants et d'en tenir compte lors de l'interprétation des résultats.

3.1.2.3.1 Échelle mesurant l'influence de l'expérience de maîtrise active

Au nombre de cinq, les items de cette échelle analysent respectivement l'influence des composantes d'expérience de maîtrise active suivantes : la réussite ou l'échec d'exercices d'interprétation en classe ou d'examens d'interprétation, et la pratique de l'interprétation lors de stages organisés dans le cadre de la formation (*cf.* annexe 1). L'ensemble de ces items ont été conçus pour limiter au maximum l'interconnexion des sources. Cependant, la nature théorique même de l'expérience de maîtrise active nous empêche d'écarter totalement ce biais. Ce phénomène, réellement en action dans ce questionnaire comme nous l'ont appris les retours de la participante test, est pris en compte dans l'analyse des résultats.

Nous avons créé des items d'expériences de maîtrise active réussie et échouée en classe, car ces deux situations sont fréquentes durant la formation et revêtent potentiellement des significations différentes pour les étudiants. Dans un second temps, nous avons rempli le questionnaire avec une paire d'items consacrés aux examens, puisque ceux-ci revêtent une grande importance pour les étudiants par leur caractère évaluatif renforcé. Ces deux items sur les examens ont été révisés à part du questionnaire lors d'une deuxième phase de test.

Nous avons créé un item pour les stages parce qu'il nous a semblé que cette expérience pouvait être plus significative pour les étudiants en interprétation. De cette façon, nous visons à obtenir une meilleure représentativité de la multidimensionnalité de la source. Néanmoins, grâce aux explications de la participante test, nous avons constaté que l'item « Réaliser une bonne interprétation lors d'un stage augmente ma confiance en mes capacités » était en chevauchement avec l'item « Je prends confiance en mes capacités lorsque les bénéficiaires de l'interprétation me disent qu'ils sont satisfait·e·s de mon travail ». La participante test a en effet déclaré que la qualité perçue de la performance lors d'un stage était largement déterminée par le retour des auditeurs. On constate donc que cet item d'expérience de maîtrise active (la performance pendant le stage) est intimement lié à une source de persuasion verbale (les retours des auditeurs). Étant donné que c'est une caractéristique naturelle inévitable due à l'interconnectivité des sources, nous avons décidé de conserver l'item « *Réaliser une bonne performance d'interprétation lors d'un stage augmente ma confiance en mes capacités* ». Ce chevauchement est néanmoins pris en compte dans l'analyse, comme susmentionné.

Ensuite, nous avons décidé de supprimer l'item « *Me remémorer mes réussites passées en interprétation renforce ma confiance pour les exercices futurs* », présent dans la sélection initiale, car il risquait de ne pas apporter d'informations tout à fait pertinentes. Tout d'abord, la participante test a déclaré ne pas se remémorer activement ses prestations. De plus, elle trouvait qu'une performance ne laissait son empreinte que le temps d'un cours ou d'une journée, à la rigueur. Au-delà de ce délai, le souvenir n'avait plus d'influence, car il s'estompait progressivement dans la mémoire. C'est « au jour le jour », selon ses propres mots. Dès lors, il est probable que cet item recoupe l'item « *Quand je réalise une bonne interprétation, je me sens davantage à la hauteur pour les prochaines* », puisqu'ils renvoient tous deux à une expérience de maîtrise active dans un contexte présent.

3.1.2.3.2 Échelle mesurant l'influence de l'expérience vicariante

Nous avons créé cinq items mesurant l'influence positive de l'expérience vicariante. Une fois encore, le but est d'obtenir l'image la plus complète et représentative de cette source multidimensionnelle. Chaque item aborde un des types de modèles à

disposition des étudiants en interprétation. D'une part, le questionnaire contient un item consacré aux pairs, à savoir des modèles ressemblant aux participants, tant en termes de caractéristiques personnelles et de compétences ; d'autre part, un item consacré aux professionnels de l'interprétation, soit des modèles experts. Il ne nous a pas semblé pertinent d'inclure les professeurs, car les étudiants n'ont pas souvent l'occasion de les écouter interpréter.

Ensuite, nous avons inclus deux types de « cognitive self-modeling », ou « automodelage cognitif » en français, une comparaison que le sujet établit avec un soi passé ou futur (Bandura, 2019, p. 155; Usher & Pajares, 2008, p. 782). Les chercheurs Usher & Pajares (2008) ont en effet souligné le manque d'étude à ce sujet dans le monde académique. Premièrement, nous avons créé un item sur l'automodelage grâce à un support multimédia (Usher & Pajares, 2009). De fait, les étudiants en interprétation sont largement invités à enregistrer et réécouter leurs performances durant la formation. L'item initial a cependant dû être révisé, car la participante test pensait aux phases de réécoute d'une simultanée en présence d'un professeur, ponctuées par les retours de ce dernier. Ceci constituait la preuve d'un chevauchement de deux sources d'auto-efficacité : l'expérience vicariante (réécouter sa performance) et la persuasion verbale (les commentaires du professeur). Afin de recentrer l'item sur l'expérience vicariante d'auto-modélisation uniquement, nous avons rajouté un complément circonstanciel : « *Quand je réécoute **chez moi** l'une de mes interprétations réussies, j'ai davantage confiance en mes capacités à réaliser de bonnes performances* ».

En second lieu, nous avons ajouté un item sur l'auto-modélisation « cognitive » (Usher & Pajares, 2008, p. 782), soit le réflexe de s'imaginer en train de réaliser une tâche, avec succès ou non. Cette idée a émergé d'intuitions issues de la littérature (Usher & Pajares, 2008, 2009), et de notre propre expérience en tant qu'étudiante en interprétation. Afin de valider la pertinence de cet item, ce dernier était précédé de l'item à choix multiples « Je me visualise en train de réussir mon interprétation (jamais, rarement, parfois, très souvent) ». Lorsque le participant cochant « jamais », l'item de mesure d'influence « M'imaginer en train de réaliser une excellente interprétation renforce ma confiance en la réussite d'exercices futurs » ne lui était

pas présenté et il était renvoyé à l'item suivant, afin que les résultats ne contiennent pas de réponses artificielles.

Enfin, nous avons ajouté un item contenant un modèle de « coping », c'est-à-dire un modèle démontrant qu'il est possible de surmonter des difficultés. Cet angle semblait particulièrement pertinent dans le cadre de notre étude, puisque la capacité à surmonter des difficultés est une compétence essentielle à la discipline de l'interprétation, mobilisée activement par les étudiants durant l'apprentissage. À la suite de la phase de test, nous avons toutefois complété l'item avec une question ouverte. La participante test estimait que la comparaison avec ses pairs n'avait pas du tout d'influence sur son sentiment d'efficacité personnelle, puisqu'ils ont chacun leur niveau, leurs facilités et leurs difficultés. L'on constate donc que le critère de la ressemblance, décisif, mais absent de l'item original, explique largement la réponse donnée. Afin d'éviter de dédoubler l'item et de ne pas forcer un raisonnement artificiel, tout en contextualisant les réponses de l'item principal, nous avons décidé de simplement ajouter « Pourquoi avez-vous choisi cette note ? Merci de détailler brièvement votre raisonnement » après l'item.

3.1.2.3.3 *Échelle mesurant l'influence de la persuasion verbale*

Le questionnaire contient sept items consacrés à la persuasion verbale (cf. annexe 1). Les retours négatifs venant rarement des bénéficiaires de l'interprétation ou des pairs, nous avons décidé de ne pas inclure d'items négatifs pour ces deux profils. À l'inverse, cela est plus fréquent pour les professeurs ou les professionnels externes à l'université, raison pour laquelle nous avons créé des items négatifs.

Nous avons décidé de distinguer les retours des professeurs et ceux d'autres interprètes professionnels ne faisant pas partie du corps professoral. Il nous a semblé que l'influence des uns et des autres pourrait être différente, étant donné que la proximité et les relations entretenues, ainsi que l'autorité et la compétence perçues diffèrent. Les items initiaux évoquaient les « interprètes professionnels », un terme qui s'est cependant révélé ambigu. En répondant à ces items, la participante test a déclaré : « j'ai pensé à mes professeurs », ce qui est logique, puisque la plupart d'entre eux sont également des interprètes professionnels chevronnés. Nous avons donc affiné la formulation pour nous assurer que tous les

participants aient le même référent à l'esprit : « les interprètes professionnels externes au corps professoral de mon université ».

Néanmoins, ce terme comprend tout de même nombre de profils distincts : un interprète sur le marché privé ou aux institutions ; expérimenté ou en début de carrière, etc. L'importance accordée par les étudiants aux retours de ces professionnels peut dès lors varier. Ainsi, il nous a semblé pertinent d'ajouter une question ouverte à la suite d'un des deux items concernés, en vue d'obtenir les informations nécessaires à l'interprétation des résultats : « À quels profils de professionnels externes avez-vous pensé en répondant à la question précédente ? Décrivez le statut, le poste, l'expertise et les années d'expérience, etc. ».

Ensuite, le questionnaire contient deux items sur la persuasion verbale des pairs. À l'origine, le questionnaire ne contenait que l'item « Les compliments de mes pairs me donnent l'impression d'avoir les capacités nécessaires pour réussir les exercices d'interprétation », qui était complété de la description « pairs : autres étudiant·e·s qui sont également en deuxième année du master en interprétation ». Or, en répondant, la participante test a déclaré qu'elle établissait une distinction entre deux profils au sein de cette notion de « pairs » : le camarade de classe ou l'étudiant inconnu venant d'une autre université. Elle estimait que les retours de ses camarades de classe auraient moins de poids que ceux d'étudiants qu'elle ne connaît pas, car ses camarades « ne sont pas objectifs et prennent plus de pincettes ». Dès lors, il nous a semblé intéressant de scinder l'item pour aborder chaque dimension et voir si cette dynamique se retrouve dans les résultats. Ces deux items ont donc été ajoutés en dernier lieu et testés isolément du questionnaire par la même participante test. Nous avons également jugé bon d'ajouter la description « Camarades de classe : des étudiant·e·s en deuxième année du master en interprétation avec lesquels j'ai cours » à l'item correspondant, afin de guider au mieux les participants.

La littérature scientifique intègre toujours des profils plus externes dans les items de persuasion verbale : en général, il s'agit de l'entourage familial. Dans le cadre de l'interprétation, les proches sont plus rarement amenés à écouter les prestations des étudiants. Nous avons plutôt décidé d'intégrer un item sur les bénéficiaires de l'interprétation, car les étudiants ont l'occasion d'obtenir ce type de retours dans le

cadre des stages. De plus, il nous a semblé que ces retours ont un poids particulier pour les étudiants, puisqu'il s'agit de personnes non initiées à la discipline. Il a toutefois été nécessaire de remplacer le terme initial par le mot « bénéficiaires », car la participante test assimilait « auditeur·rice·s » à ses professeurs et ses pairs. Le terme bénéficiaire, plus formel, nous a semblé être un bon substitut, mais nous avons tout de même fourni une définition de ce dernier en description de l'item, afin de prévenir toute confusion : « *Les bénéficiaires de l'interprétation sont les auditeurs pour lesquels vous interprétez et qui n'ont pas de connaissances ou d'expérience en interprétation* ».

Enfin, nous avons incorporé un item à caractère plus exploratoire sur le « self-talk », selon la proposition de Usher et Pajares (2008, p. 783). Comme expliqué dans la partie théorique, ce discours intérieur stimulant (ou démoralisant !) a principalement reçu de l'attention dans des études sur performances sportives. Or, Usher et Pajares soulignent que ce réflexe s'applique également aux matières académiques. L'interprétation, quant à elle, semble être au croisement de ces deux mondes, elle se rapproche à bien des égards d'une performance sportive tout en étant cognitivement exigeante. De plus, notre expérience personnelle nous donne l'intuition que le self-talk est une réalité chez les étudiants en interprétation. Dès lors, nous avons créé un item consacré à cette dimension. Comme pour l'item sur l'auto-modélisation cognitive, nous avons également ajouté un item de fréquence, pour sonder l'ampleur du phénomène et écarter les participants non concernés.

Grâce à la phase de test, il nous est néanmoins apparu que l'item initial n'était pas suffisamment contextualisé, ce qui laissait une marge d'interprétation aux participants. Nous avons donc précisé la temporalité de l'item : « Quand je me parle positivement **avant un exercice**, j'ai plus confiance en mes capacités à réussir ce dernier ».

3.1.2.3.4 *Items mesurant l'influence des états physiologiques et émotionnels*

Ces huit items ont été divisés en deux sous échelles de quatre items, correspondant aux influences positives d'une part (bonne humeur, enthousiasme, affect positif, calme) et négatives d'autre part (fatigue, confusion, sensations physiques désagréables, stress). Les émotions et sensations abordées ont été puisées des

échelles existantes et choisies pour leur pertinence dans l'apprentissage de l'interprétation, sur la base de nos observations et expériences personnelles.

Des huit items, sept se rapportent aux côtés émotionnel et physique — deux aspects difficilement dissociables. Cependant, nous avons tout de même créé un item uniquement réservé aux ressentis physiques, en vue d'établir une comparaison entre les résultats. Nous avons choisi de nous concentrer sur les « sensations physiques **désagréables** », car les sensations positives sont moins saillantes (Ito et al., 1998). Le terme choisi est assez englobant pour n'exclure aucune information pertinente. À l'origine, l'expression qui avait été choisie était « tensions physiques » : elle s'est avérée peu compréhensible et représentative pour la participante test.

Tout d'abord, l'item sur la bonne humeur vise à comprendre l'influence d'un état émotionnel externe à l'interprétation sur le sentiment d'auto-efficacité. Les retours de la participante test ont permis d'identifier un manque de contextualisation de l'item initial. En répondant, la participante test évoquait plutôt l'enthousiasme ressenti à l'annonce d'un sujet qui plaît, d'un exercice amusant. Cette dimension est déjà analysée par l'item « Éprouver de l'enthousiasme face à l'interprétation à réaliser renforce ma confiance en ma réussite de l'exercice ». Ce faisant, nous avons ajouté un complément circonstanciel de temps à l'item, pour évoquer une humeur générale préexistante : « Quand je suis de bonne humeur **avant d'arriver en cours**, je me sens davantage à la hauteur des exercices d'interprétation à réaliser ».

Longtemps ignorés dans les échelles de mesure des sources d'efficacité personnelle, le plaisir ressenti durant une action ou la passion pour une matière sont pourtant des déterminants d'auto-efficacité pertinents (Jones et al., 2024; Usher & Pajares, 2008). Un item à ce sujet a par conséquent été intégré au questionnaire : « Le fait **d'apprécier** interpréter me fait penser que je suis capable d'interpréter correctement les discours proposés ».

Enfin, nous avons créé un item sur le « calme et la sérénité » parce que ces états sont directement interprétés comme une preuve de maîtrise lors d'un exercice d'interprétation. Cet exemple montre une fois encore l'existence de l'interconnexion

des sources d'efficacité personnelle, un élément qui devra être pris en compte lors de l'analyse des résultats.

Pour ce qui est des états physiologiques et émotionnels négatifs, nous avons choisi les trois éléments qui nous semblaient les plus fréquents dans l'exercice de l'interprétation : la fatigue, le stress et la confusion.

La fatigue est un sentiment fréquent et lourd de conséquences sur les performances en interprétation. Ainsi, par l'intermédiaire de l'interconnexion des sources, la fatigue peut indiquer ou engendrer un manque de maîtrise et diminuer le sentiment d'efficacité personnelle. De même, la confusion est un état bien connu des étudiants en interprétation et crée une sensation de détresse délétère pour l'auto-efficacité. Pour la participante test, ces deux items étaient clairs et parlants.

Enfin, le dernier item concerne la nervosité et le stress ressentis durant l'interprétation. Grâce aux retours de notre participante test, nous avons décidé de préciser « (négatif) » après le mot « stress », afin d'éviter que les participants associent ce mot à l'enthousiasme ou au trac stimulant. Nous avons également envisagé le remplacement de « stress » par « anxiété », mais y avons renoncé, car ce sont deux constructions distinctes en psychologie. De fait, à l'inverse de l'anxiété, le stress est un phénomène plutôt réactionnel qui, comme le sentiment d'efficacité personnelle, est ancré dans le présent et dans le concret : il est généré en réaction à une situation, à une tâche en particulier (American Psychological Association, n.d.).

Pour analyser les données récoltées, nous avons utilisé l'agent conversationnel Gemini, développé par Google, comme outil d'assistance pour l'utilisation du logiciel d'analyse statistique Jamovi (accès libre). Ayant des connaissances limitées en statistiques et aucune expérience avec ce type de logiciel, nous avons exploité Gemini comme un guide interactif. Nous renseignions dans un premier temps à Gemini le type d'informations que nous souhaitions obtenir (exemple : identifier des profils de participants en fonction de leur rapport personnel aux influences positives ou négatives des sources sur le sentiment d'auto-efficacité). Gemini avait pour rôle de nous indiquer la fonction du logiciel pertinente à cet effet, de nous guider à travers la saisie des données et l'optimisation des réglages, ainsi que de nous aider à comprendre le fonctionnement des méthodes statistiques et la façon dont étaient

présentés les résultats. Sur la base de ces premières orientations, nous réalisons ensuite nos propres recherches l'utilisation des outils statistiques recommandés afin de valider l'exactitude des recommandations de l'IA. Les recherches nous ont permis de comprendre en détail la nature des scores obtenus, leurs limites, et la façon dont il fallait les interpréter.

3.1.3 Utilisation raisonnée de l'intelligence artificielle

Dans le cadre de ce mémoire, deux outils utilisant l'intelligence artificielle ont été utilisés.

Premièrement, nous avons eu recours à NotebookLM. Ce logiciel, développé par l'entreprise Google, s'appuie sur l'analyse par l'IA de corpus fermés, composés par l'utilisateur. NotebookLM permet à l'utilisateur d'interroger les sources fournies, en se limitant strictement à ces dernières. Cela a pour avantage de réduire considérablement le risque d'hallucination. Le logiciel permet d'interroger un document isolé ou de réaliser des analyses transversales sur plusieurs documents. Nous avons utilisé cette option à plusieurs fins : évaluer la pertinence d'un document en amont de la lecture, en complément du résumé ; analyser avec précision les points clés d'un article afin d'orienter rapidement les recherches ; retrouver des références perdues durant la prise de note ; confronter plusieurs articles afin d'en dresser les points communs et les différences. Chaque analyse a fait l'objet de vérification manuelle dans un second temps.

En second lieu, nous avons utilisé l'agent conversationnel Gemini, développé par Google, comme outil d'assistance pour l'utilisation du logiciel d'analyse statistique Jamovi (accès libre). Ayant des connaissances limitées en statistiques et aucune expérience avec ce type de logiciel, nous avons exploité Gemini comme un guide interactif. Nous renseignions dans un premier temps à Gemini le type d'informations que nous souhaitions obtenir (exemple : identifier des profils de participants en fonction de leur rapport personnel aux influences positives ou négatives des sources sur le sentiment d'auto-efficacité). Gemini avait pour rôle de nous indiquer la fonction du logiciel pertinente à cet effet, de nous guider à travers la saisie des données et l'optimisation des réglages, ainsi que de nous aider à comprendre le fonctionnement des méthodes statistiques et la façon dont étaient présentés les

résultats. Sur la base de ces premières orientations, nous réalisons ensuite nos propres recherches l'utilisation des outils statistiques recommandés afin de valider l'exactitude des recommandations de l'IA. Les recherches nous ont permis de comprendre en détail la nature des scores obtenus, leurs limites, et la façon dont il fallait les interpréter.

4 Présentation et analyse des résultats

4.1 Caractéristiques de la population étudiée

Grâce à la partie « Informations générales sur le•la participant•e », nous avons pu établir les caractéristiques personnelles définissant le profil des participants. Ces données ont été analysées grâce aux outils d'analyse de données proposés par l'application Google Forms elle-même.

Selon nos estimations personnelles, l'échantillon maximum potentiel, selon les conditions d'éligibilité, représente moins d'une trentaine d'individus. Le questionnaire a été complété par 23 participants, dont 22 présentaient un profil éligible à l'enquête. Un seul participant a répondu « Non » à la première question « Êtes-vous étudiant•e de deuxième année d'un master en interprétation en Fédération Wallonie-Bruxelles (en langues vocales) ? », ce qui provoque l'arrêt du questionnaire. Ce cas de figure a justifié *de facto* la mise en place d'une procédure d'arrêt automatique du questionnaire en cas de non-éligibilité au critère de sélection.

Néanmoins, 2 participants ont précisé au moyen de la question ouverte de clôture du questionnaire qu'ils étaient des étudiants entre deux années d'études, suivant à la fois des cours de 1^{re} et de 2^e année du master en interprétation. Cette possibilité n'avait pas été envisagée lors de la construction du questionnaire. Cela est probablement dû à un biais personnel qui a peut-être limité notre perception : nous sommes étudiante en interprétation, mais ne sommes pas dans le cas décrit. Dès lors, il est possible que le participant non éligible soit un étudiant entre deux années, ayant respecté strictement le sens induit par la formulation de la question.

Nous avons décidé de ne pas exclure les réponses de ces deux étudiants entre deux années pour plusieurs raisons. Premièrement, ils évoluent partiellement dans le même environnement que les autres étudiants pleinement en 2^e année du master. Deuxièmement, ils sont partiellement soumis aux exigences académiques de la deuxième année. Enfin, ils ont en toute logique effectué des stages, puisqu'ils ont répondu à l'item concerné sans préciser une information contraire dans la question ouverte de clôture.

Ce profil, au vu de ses particularités intéressantes et inattendues, fait l'objet d'une analyse séparée et d'une comparaison avec le groupe principal. Le participant non éligible n'est quant à lui pas comptabilisé dans les résultats repris dans cette partie.

Ensuite, l'on constate une large majorité de participants se définissant comme femme : 18 « femmes » contre 4 « hommes ». Les participants sont âgés de 22 à 36 ans, avec une moyenne d'âge établie à 24 ans et demi. Si l'on tient compte de la médiane²⁷ et des quartiles²⁸, afin de lisser les valeurs aberrantes pouvant gonfler la moyenne, l'on peut conclure que la moitié de la population étudiée a moins de 23 ans, et que les trois quarts ont moins de 25 ans, ce qui suit environ la norme d'âge théorique à ce stade du cursus. Hormis un individu ayant 36 ans, le dernier quartile est compris entre 26 et 29 ans.

Concernant la répartition par université, 10 étudiants étudient à l'UCLouvain (45 %), 5 à l'UMons (23 %), 4 à l'ULg (18 %), et 3 à l'ULB (14 %).

Pour ce qui est des combinaisons linguistiques étudiées à l'université, l'on relève une large part d'anglais/espagnol, avec 12 étudiants sur 22, suivie d'anglais/néerlandais et d'anglais/russe, avec 4 étudiants chacune, et enfin anglais/allemand et allemand/néerlandais, avec 1 étudiant chacun. L'ensemble des participants ont renseigné le français en tant que langue maternelle, ce qui laisse supposer que les réponses ne sont pas biaisées par des problèmes de compréhension liés à la maîtrise de la langue du questionnaire. Deux étudiants ont également une deuxième langue maternelle et cinq autres participants rapportent maîtriser une 3^e langue B ou C.

Nous avons demandé aux participants s'ils avaient suivi un parcours professionnel ou académique antérieur, autres que l'interprétation : deux d'entre eux ont suivi des études connexes, ayant trait aux langues ; trois d'entre eux ont étudié des matières détachées de l'interprétation (exemple fictif : la médecine) ; et un étudiant avait

²⁷ Une médiane est le nombre qui partage un ensemble de données en deux groupes égaux, « chacun tel que : tous les éléments du premier groupe ont des valeurs inférieures ou égales à la médiane ; tous les éléments du deuxième groupe ont des valeurs supérieures ou égales à moitié des valeurs (de l'échantillon) lui sont inférieures, et l'autre moitié lui sont supérieures » (*Médiane et quartiles*, n.d).

²⁸ « Le premier quartile d'une série statistique est la plus petite valeur de la série telle qu'au moins un quart des valeurs de la série lui soient inférieures ou égales » (*Médiane et quartiles*, n.d). Par exemple, si la moyenne du premier quartile est 5, cela signifie que 25 % des données de l'échantillon sont inférieures ou égales à 5

réalisé plusieurs cursus tant proches qu'éloignés de l'interprétation. De plus, deux étudiants ont renseigné avoir déjà réalisé des missions à titre professionnel ; du bénévolat dans un contexte social d'une part, et des interprétations rémunérées en tant qu'indépendant d'autre part. L'un de ces deux étudiants faisait également partie du groupe ayant suivi des études antérieures détachées de l'interprétation.

En fonction des données récoltées sur le profil des répondants, nous dégageons plusieurs groupes, qu'il convient de comparer. Cela permet d'identifier de potentiels profils types de sentiment d'auto-efficacité, lié à des caractéristiques personnelles, et d'analyser de possibles différences entre les groupes. Ainsi, nous comparerons d'une part « femmes » et « hommes » ; primoétudiants et étudiants ayant vécu des expériences professionnelles ou académiques antérieures ; étudiants maîtrisant 2 langues B et ceux qui en connaissent davantage ; les participants des trois premiers quartiles d'âge (22 à 25 ans) et ceux du dernier quartile (25 à 36 ans) ; les étudiants en fonction de leur université. Au vu de la taille limitée de l'échantillon, les données comparatives générées ne pourront pas donner lieu à une généralisation. Néanmoins, leur intérêt informatif est certain, car elles permettent de suggérer de potentiels liens entre caractéristiques personnelles et croyances d'efficacité, de mettre au jour des pistes d'études à poursuivre.

4.2 Analyse des données obtenues grâce aux échelles

Avant d'entamer l'analyse des données obtenues grâce aux échelles développées dans le cadre de ce mémoire, il convient de rappeler quelques points intervenant dans l'interprétation des résultats. D'abord, les échelles ne mesurent pas la puissance réelle des influences exercées par chaque source sur le sentiment d'auto-efficacité des participants. Elles s'appuient sur leur ressenti, leur opinion. Les échelles demandent aux participants de répondre à la question : « À quel point pensez-vous que cet élément influence votre confiance en vos capacités ? ».

Or, il est tout à fait certain que les participants sont influencés dans leur réponse par des biais personnels. Certains sont peut-être moins attentifs à leurs émotions ou moins enclins à l'introspection, ce qui peut altérer la précision de leur jugement. De plus, chaque individu est influencé par les expériences qu'il a vécues personnellement et par la vivacité de son souvenir. Dès lors, une seule expérience marquante peut notamment exacerber le ressenti de l'individu, ce qui se traduira

par une réponse plus élevée aux items lui faisant penser à cette expérience. Enfin, il se peut que certains individus soient influencés par un mécanisme de protection naturel, surtout pour ce qui est des influences négatives. Les individus peuvent avoir tendance à minimiser l'impact d'expériences négatives, car il peut être difficile de reconnaître pleinement sa propre vulnérabilité. Rappelons également le principe d'auto-confirmation, qui pousse un individu à faire de même lorsque l'information d'efficacité émanant de la source contredit les croyances d'efficacité existantes.

Ces biais impliquent que la portée de ces résultats est purement exploratoire et permet rarement une généralisation en dehors de cet échantillon. En somme, les résultats obtenus doivent pour la plupart être interprétés comme des valeurs indicatives et non comme des conclusions empiriques définissant *de facto* les mécanismes d'influence sur le sentiment d'auto-efficacité réellement en jeu dans l'apprentissage de l'interprétation.

Par ailleurs, il est possible que les échelles et les items ne soient pas totalement isolés, que leurs scores ne soient pas uniquement le reflet de la composante étudiée. Comme expliqué dans notre méthodologie, bien que les items aient spécialement été conçus pour éviter ce phénomène, les sources, par définition, interagissent entre elles. Il convient donc de prendre le recul nécessaire lors de l'interprétation des résultats et de s'appuyer sur les réponses aux questions ouvertes du questionnaire pour identifier ces interactions.

La taille restreinte de l'échantillon étudié est également un facteur pouvant influencer la fiabilité des tendances dégagées sur la simple base des comparaisons entre moyennes – moyenne de tous les scores pour un item, moyenne globale²⁹ de tous les items d'une des 4 échelles, etc. Dans des petits échantillons, les données tendent davantage à ne pas suivre une courbe de Gauss (Saporta, 2006). Lorsqu'un résultat est totalement soumis au hasard et que l'on dispose d'une infinité de résultats, la répartition des valeurs tend à suivre une courbe en forme de « cloche » : il y a moins de valeurs extrêmes que de valeurs se situant dans la moyenne (Saporta, 2006). L'ensemble de ces valeurs, puisqu'elles sont théoriquement parfaitement équilibrées de part et d'autre du spectre, engendre une moyenne parfaite, n'étant artificiellement tirée vers le haut ou le bas par aucune

²⁹ Cf. Glossaire p. 221

valeur aberrante (puisque chacune de ces valeurs possède théoriquement son parfait opposé qui l'annule).

Néanmoins, dans la réalité, les données étudiées et agrégées constituent un ensemble fini. Ce « paquet », même s'il est constitué de façon totalement aléatoire, ne contiendra pas forcément une valeur et son opposé. Par conséquent, il est possible que l'échantillon contienne certaines valeurs extrêmes influençant la moyenne et d'autres mesures. Ce phénomène est d'autant plus puissant lorsque l'ensemble de données est très limité, comme dans le cas de notre étude (N=22, au total, et moins pour les sous-groupes formés), car les données hors norme ont un poids disproportionné – dans le calcul de la moyenne notamment. De fait, plus il y a de données, plus le dénominateur de calcul augmente, plus les aberrances sont lissées par le reste de la masse de données.

En somme, c'est la raison pour laquelle les moyennes, si elles constituent certes une information utile à l'interprétation des résultats, ne suffisent pas. Il convient, par exemple, d'analyser en détail les données réelles, de considérer leur homogénéité grâce à l'écart type³⁰ ou à la médiane, de s'assurer qu'il n'y a pas de données aberrantes tirant artificiellement les scores globaux vers le haut ou vers le bas.

Afin de vérifier la pertinence des comparaisons entre les moyennes des items, un type d'outil a été mobilisé : les tests non paramétriques³¹ de comparaison d'échantillons appariés de Wilcoxon³² et de Friedman³³. Ces tests permettent d'établir à quel point les liens observés entre des données sont dus au hasard. Le terme « apparié » signifie que ces tests comparent des données étant liées – des scores attribués par un même étudiant, pour reprendre un exemple de notre étude (Robert, 2026). Ces vérifications ont permis d'améliorer la façon dont nous évaluons le classement d'influence des sources et de leurs composantes.

Pour mieux comprendre le fonctionnement des tests de Wilcoxon et de Friedman, il faut premièrement définir le principe statistique majeur sur lequel ils s'appuient,

³⁰ Score qui mesure la façon dont l'ensemble des données est répartie autour de la moyenne. Plus la valeur de l'écart type est proche de 0, plus les valeurs des données sont proches de la moyenne : les données sont homogènes. À l'inverse, plus l'écart type est élevé, plus les données se situent dans les extrêmes en comparaison avec la moyenne : elles sont extrêmement diverses .

³¹ Cf. Glossaire p. 222

³² Cf. Glossaire p. 222

³³ Cf. Glossaire p. 222

l'hypothèse nulle. Il s'agit d'une situation où seules les lois du hasard exerceraient une influence sur les données, un contexte dépourvu de tous facteurs externes d'influence. Ainsi, dans le cas de l'hypothèse nulle, les valeurs suivraient une courbe de Gauss, elles seraient réparties de façon équilibrée sur le spectre (Équipe numiqo, 2026; Robert, 2026; Wackerly et al., 2008).

Concrètement, ces tests répondent à la question suivante à partir des données obtenues dans l'étude : « Si l'on part du principe de l'hypothèse nulle, c'est-à-dire que les valeurs sont totalement dues au hasard, quelle serait la probabilité que l'on obtienne les valeurs observées et que ces dernières entretiennent les liens que l'on observe (supérieur, inférieur, égal) ? ». La réponse à cette question est exprimée sous la forme d'une valeur p^{34} , comprise entre 0 et 1, qui équivaut en réalité à des pourcentages (Équipe numiqo, 2026). Imaginons, par exemple, lancer deux fois un dé parfaitement calibré, dans des conditions parfaites, sans le moindre facteur pouvant influencer le lancer. L'on obtient une première valeur, de 1 à 6, puis une deuxième au deuxième lancer. Il s'avère que nous avons obtenu deux fois le même score, 5 par exemple. Nous réalisons enfin un test de Wilcoxon pour connaître la probabilité que ce cas de figure se produise, dans un environnement dénué de toute influence – uniquement le hasard. Le test indique que $p=0,028$, car il y avait 2,77 % de chances que l'on obtienne ce cas de figure³⁵. Somme toute, plus la valeur p est proche de un, plus les résultats observés sont liés au hasard et donc variés en général.

À l'inverse, moins la valeur p est proche de 1, moins les données se comportent comme des résultats totalement aléatoires : il est difficile d'expliquer les résultats par le seul hasard. En somme, les données décrivent une tendance, elles sont déséquilibrées, alors que le hasard engendrerait des données plus ou moins équilibrées, selon le principe de la courbe de Gauss. Dès lors, une seule explication possible : les résultats ne sont pas totalement dus au hasard, il existe un facteur d'influence qui oriente les données dans une certaine direction (*Loi normale*, n.d.).

³⁴ Cf. Glossaire p. 223

³⁵ Puisque les dés peuvent chacun montrer 6 valeurs possibles, il existe 36 cas de figure (6X6). Il y a donc une chance sur 36 d'obtenir un cas de figure en particulier (5 et 5 dans cet exemple). Enfin, 1 sur 36 équivaut à 0,02777... soit 2,8 pourcent.

Par exemple, des scientifiques souhaitent tester l'efficacité de deux médicaments. Le premier jour, le patient reçoit le premier médicament et évalue sa douleur de 1 à 9 ; le deuxième jour, il essaye le deuxième et fait de même. Si les scientifiques constatent que le patient a eu moins mal le deuxième jour, il est possible que ce ne soit pas un simple hasard et que le deuxième médicament soit plus efficace. En somme, le médicament administré est possiblement un facteur d'influence qui pousse les valeurs dans une certaine direction, en faisant apparaître davantage de scores favorables au deuxième médicament.

Dans cette expérience, les scientifiques n'ont probablement pas testé qu'un seul patient : ils ont besoin d'un échantillon fourni, de 100 participants, par exemple, pour pouvoir réellement déduire que le deuxième médicament est plus efficace que le premier. Un test de Wilcoxon permet dans ce cas de faire la part des choses parmi tant de données. Si les médicaments ont la même efficacité, la valeur p sera proche de 1, puisqu'il y aurait probablement autant de patients qui attribuent des scores de douleurs identiques, ou qui estiment que l'un des médicaments était plus efficace que l'autre. En somme, l'on ne constaterait pas de réelle tendance. En revanche, si l'un des médicaments est plus efficace, il est probable qu'une majorité de patients aient attribué un meilleur score à ce dernier. La valeur p serait dans ce cas proche de 0, car il est peu probable que cette tendance soit uniquement due au hasard. Il est plus plausible que cela soit dû à un facteur d'influence – la différence d'efficacité entre les deux médicaments, dans le cas présent.

Imaginons que les deux médicaments ont en réalité la même efficacité. Les scores obtenus lors de la prise du premier médicament et du deuxième n'ont donc aucune raison de pencher foncièrement dans un sens ou dans l'autre : il s'agit de l'hypothèse nulle

Le test s'appuie sur la comparaison des écarts entre deux valeurs, qu'il calcule par une soustraction. En fonction de l'écart calculé, il attribue un rang aux données et c'est ce dernier qui sert de base au calcul. Cette particularité non paramétrique – un calcul réalisé en fonction d'un **classement** établi sur la base des données brutes – rend ces tests parfaitement adaptés aux petits échantillons, à l'inverse de tests paramétriques (ANOVA). En calculant des rangs plutôt que de manipuler uniquement les données brutes, les tests de Wilcoxon et de Friedman réduisent la

puissance de valeurs extrêmes présentes au sein de petits échantillons (Robert, 2026).

À présent, décrivons la façon dont ces tests ont été utilisés pour obtenir des informations diagnostiques sur notre échantillon. Premièrement, lorsque nous comparons les scores de deux variables, nous calculons la valeur p bilatérale grâce à un test de Wilcoxon. Si 3 variables ou plus sont comparées, l'on utilise le test de Friedman. C'est le p bilatéral qui indique à quel point les différences constatées entre les scores de chaque variable sont imputables au hasard, et par conséquent, à quel point elles sont également causées par un réel facteur d'influence.

Par exemple, lorsque la valeur p bilatérale est très basse, cela signifie qu'il y a très peu de chances que les résultats observés soient le fruit du hasard. Cela implique deux choses : premièrement, il est très probable qu'un facteur d'influence soit responsable des valeurs et du lien qu'elles entretiennent ; deuxièmement, les valeurs suivent certainement une tendance unique.

Par convention, l'on estime qu'il existe une tendance significative³⁶ (provoquée par un facteur) lorsque le p est inférieur à 0,05 (Équipe numiqo, 2026; Physiotutors, 2026). Cependant, même si les tests de Wilcoxon et de Friedman sont davantage adaptés que les autres aux petits échantillons, ils restent soumis aux mêmes lois statistiques que tous les autres : plus il y a de données, plus les résultats du test sont fiables ; moins il y a de données, plus ils sont susceptibles de ne pas être représentatifs. Par voie d'exemple, il y a naturellement plus de probabilité qu'un dé affiche le même chiffre 6 fois sur 7 lancers, que 19 fois sur 20. En définitive, avec de petits échantillons, le test tend naturellement à donner une valeur p plus élevée, souvent supérieure à 0,05.

Dans le cas de notre étude, il sera donc crucial de prendre en compte ce biais dans l'interprétation des résultats. Un p de 0,05 à 0,200, bien qu'il ne permette pas d'affirmer une tendance significative selon les normes statistiques, au sein de l'échantillon, indique tout de même l'existence potentielle d'une tendance causée par un facteur d'influence, qui aurait une certaine probabilité de se confirmer dans des échantillons à plus grande échelle. Il convient de rappeler que le seuil significatif

³⁶ Cf. Glossaire p. 222

de 0,05 est une convention, qu'il convient d'adapter aux réalités de son étude, si tant est que l'on utilise la prudence d'interprétation nécessaire (Physiotutors, 2026).

Le p bidirectionnel n'indique pas le sens de la tendance observée ($A > B$, ou $A < B$, ou $A = B$). Pour la préciser de façon assez simple, nous pouvons calculer un p unidirectionnel. Nous testons les hypothèses $A > B$ et $A < B$: la valeur p la plus basse des deux tests indique quelle hypothèse est la bonne. Il est également possible d'observer la taille de l'effet³⁷ renseignée, soit « la mesure de la force de l'effet observé d'une variable sur une autre » (Goudeseune, 2018), exprimée de -1 à +1. Pour comprendre quelle variable est plus grande que l'autre en fonction de la valeur du test, il suffit de soustraire la première variable à la deuxième : si la valeur est négative, la deuxième variable est plus grande, et inversement. Le zéro signifie qu'il n'y a pas de tendance dans un ou l'autre sens, ou que ces dernières s'annulent. Nous opérons ensuite une dernière vérification en observant les scores individuels.

Lorsque le p bidirectionnel s'avère non concluant en revanche, cela signifie que les données se comportent de façon aléatoire : elles ne suivent pas une seule tendance et s'étendent sur l'ensemble du spectre des combinaisons possibles. Cependant, cette conclusion n'est pas systématique. Il convient de garder à l'esprit que la valeur p n'est pas uniquement une mesure descriptive, même si elle donne quelques informations sur la nature des valeurs. La valeur p est avant tout attributive, elle indique la cause probable expliquant les scores observés.

En somme, un test de Wilcoxon ou de Friedman non concluant ne signifie pas forcément que les données de l'échantillon ne suivent pas une tendance. Par exemple, nous analysons à nouveau deux variables, A et B, chez 5 étudiants. Le test bilatéral indique une valeur p de 0,600. Une conclusion possible sur la seule base de ce résultat pourrait être : « Il n'y a pas de tendance visible dans un sens particulier parmi les scores de l'échantillon étudié, les valeurs sont très diverses ». Dans certains cas, cela s'avérerait. Or, lorsqu'on observe les scores individuels, l'on constate que 4 étudiants sur 5 estiment que $A > B$: il existe donc bien une tendance dans l'échantillon.

³⁷ Cf. Glossaire p. 222

La valeur p ne nie pas cela, elle dit simplement qu'il y a 60 % de chances que la tendance observée soit liée au hasard, et 40 % qu'elle soit liée à un facteur d'influence. Une interprétation plus juste serait : « Les individus de l'échantillon ont une certaine tendance à considérer que A est supérieur à B. Cependant, cette tendance est non significative au vu de la probabilité que ces résultats soient un « coup de chance ». La tendance ne peut donc être statistiquement imputée à tel facteur qui définit ces individus ». Dans ce mémoire, nous avons décidé d'une convention d'écriture pour éviter toute confusion. Par exemple, dans le cas du profil résilient : les termes « étudiants résilients », « individus résilients », ou « groupe résilient » sont utilisés lorsque l'on s'intéresse aux scores bruts des personnes interrogées appartenant au profil résilient, tandis que le terme « profil (résilient) » est utilisé lorsque l'on émet des hypothèses quant aux tendances potentiellement propres au profil.

Pour vérifier s'il y a une tendance au minimum dans l'échantillon étudié, à défaut qu'elle soit significative, l'on peut observer « à l'œil nu » les données individuelles et comptabiliser le nombre d'individu suivant les mêmes tendances (ce qui est possible dans le cas présent au vu de la taille de l'échantillon). L'on peut également croiser des indicateurs classiques, comme la médiane ou la taille de l'effet.

Enfin, il convient de préciser que les tests de Wilcoxon et de Friedman excluent automatiquement les individus qui ont attribué des scores identiques aux variables analysées, puisqu'ils ne parviennent pas à établir un écart entre les valeurs, et donc à attribuer un rang. C'est la raison pour laquelle un test de Friedman non concluant ne donne presque aucune information pertinente dans le cas de scores largement identiques. Le nombre d'individus exclus de l'échantillon est renseigné en dessous du tableau de résultats obtenus et doit donc être pris en compte lors de l'interprétation.

4.2.1 Répartition des participants en 3 profils

En observant une première fois les données, nous avons constaté de grandes disparités entre individus quant à la façon dont ils ont noté l'influence des items négatifs sur leur sentiment d'efficacité. Pour certains participants, les notes pour les items négatifs restent systématiquement en dessous de 5, à l'inverse du reste des individus dont les notes sont plutôt élevées. Étant donné que certains articles

scientifiques soulignent que les individus sont plus ou moins réceptifs à l'information d'efficacité en fonction de leurs singularités personnelles, nous nous sommes penchée sur l'identification de profils³⁸ (Chen & Usher, 2013). Pour vérifier notre hypothèse, nous avons d'abord créé 2 moyennes globales par individu, l'une pour tous les scores d'items positifs, l'autre pour tous les scores négatifs, toutes échelles confondues. Sur la base de ces données, le logiciel utilisé, Jamovi, nous a permis d'identifier 3 groupes partageant des dynamiques positif-négatif communes. Concrètement, le logiciel mesure à quel point la moyenne des items positifs et la moyenne des items négatifs de chaque individu s'écartent de la moyenne globale des scores positifs et négatifs de tous les participants. Le logiciel exprime ces données sous forme de scores Z, soit des chiffres produits par un calcul utilisant l'écart type (cf. Figure 2). Plus un score est proche de zéro, plus la moyenne de ce profil est proche de la moyenne globale.

Figure 2

Score Z³⁹ des 3 profils

	Moyenne globale des items positifs	Moyenne globale des items négatifs
Individu moyen	0.380	0.361
Individu résilient	0.791	-1.781
Individu vulnérable	-1.288	0.465

Afin que les données soient plus lisibles, nous avons construit un tableau reprenant les scores moyens positifs et négatifs des individus de chaque groupe et construit un graphique (cf. Figures 3 et 4). Selon ces analyses, les moyennes des individus du premier groupe sont très proches de la moyenne globale. À première vue, ces individus « moyens » (N=12) ont tendance à considérer que les influences positives modifient légèrement plus leurs croyances d'efficacité que les influences négatives. Compte tenu du faible écart entre ces moyennes et de la taille restreinte de

³⁸ Cf. Glossaire p. 221

³⁹ Cf. Glossaire p. 221

l'échantillon, il est possible que ce constat ne se vérifie pas dans les faits. Cet écart pourrait être le produit de quelques valeurs extrêmes, dont la puissance est renforcée par la taille de l'échantillon. Il convient donc d'analyser en détail chaque échelle pour confirmer ou infirmer cette hypothèse.

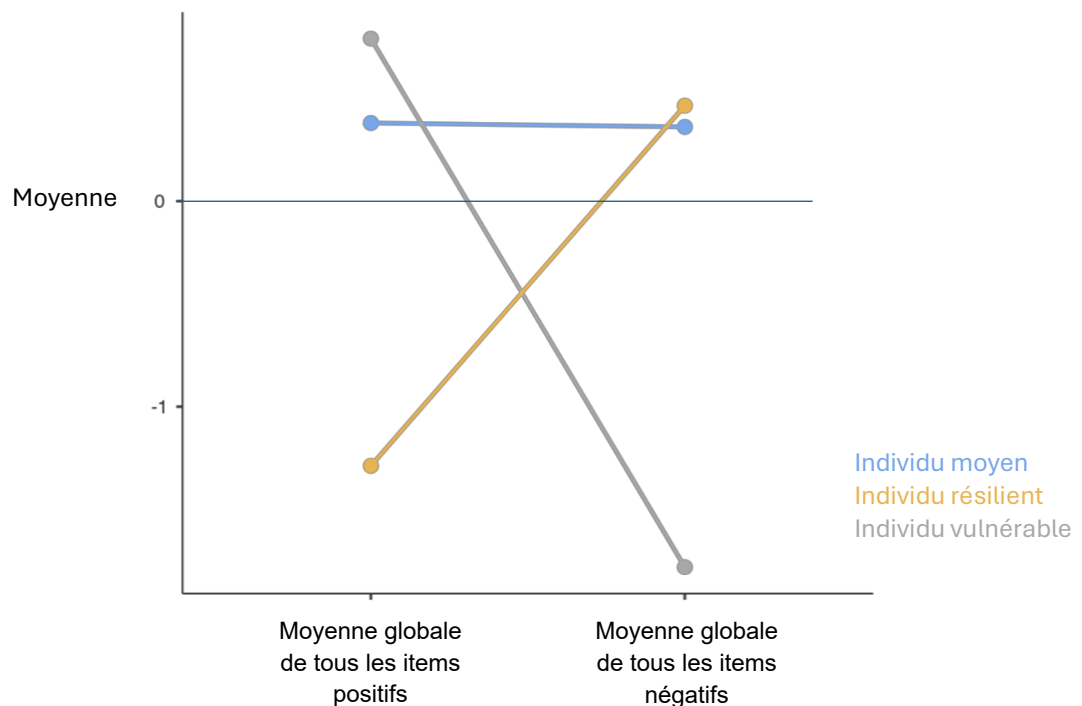
Figure 3

Moyenne globale des items positifs et négatifs des 3 profils

	Profil	Moyenne globale des items positifs	Moyenne globale des items négatifs
Moyenne	Moyen	7.47	7.22
	Résilient	7.72	3.33
	Vulnérable	6.47	7.40

Figure 4

Représentation visuelle des trois profils



Selon les figures 2, 3 et 4, les individus du deuxième groupe, les « résilients » (N=4) seraient le plus stimulés par des influences positives et le moins affectés par des

influences négatives. Ces personnes gagnent donc facilement en confiance lors de réussite et en perdent peu face à des expériences négatives, raison pour laquelle nous les qualifions de « résilients ».

Les individus du troisième groupe (N=6) semblent quant à eux plus « vulnérables ». Ils sont plus affectés que les autres par des influences négatives, tandis qu'ils ne bénéficient pas du pouvoir des influences positives. Il leur est donc plus difficile de construire un bon sentiment d'auto-efficacité.

La découverte de ces trois profils assez marqués a complètement changé l'angle de recherche de la présente étude. La question de recherche initiale visait à établir une hiérarchie des influences des 4 sources de sentiment d'auto-efficacité, applicable à l'ensemble de la population étudiée. Au vu des grandes disparités de dynamiques entre profils, il semble plus intéressant d'étudier avec précision le rapport aux sources de chaque profil, plutôt que de se limiter à des conclusions globales, peu informatives.

Cela se justifie notamment par la taille de l'échantillon. Avec si peu de participants, la répartition entre profils moyens, résilients et vulnérables n'est pas forcément représentative de la proportion réelle des profils parmi les étudiants en deuxième année du master en interprétation en général. Ainsi, il est possible que la présence plus faible ou plus forte, par le biais du hasard, d'un ou de plusieurs des 3 profils dans l'échantillon testé exerce une influence sur les résultats globaux.

Réorienter ce mémoire sur des conclusions comparatives entre les 3 profils permet une meilleure exploitation pratique des résultats, puisqu'il est fort probable que ces profils sont identifiables dans n'importe quel échantillon d'étudiants. Ainsi, les tendances dégagées au sein des profils, si elles ne peuvent être complètement généralisées au vu des limites propres à la taille de l'échantillon, donneront un premier aperçu plus fiable des mécanismes d'influence des sources chez les étudiants en interprétation.

Une fois ces 3 profils identifiés, nous nous sommes demandé si certaines caractéristiques personnelles étaient corrélées à l'appartenance à l'un des 3 profils. Cette démarche vise à identifier d'autres potentiels facteurs d'influence sur les scores des participants. Pour ce faire, nous avons croisé les données avec le

logiciel afin d'obtenir le pourcentage de participants dans chaque groupe possédant l'une ou l'autre caractéristique personnelle (données issues de la première partie du questionnaire). Nous avons observé que les différences de sexe, d'âge, d'université, de combinaison linguistique, de maîtrise de langues supplémentaires et d'études antérieures possibles sont réparties assez uniformément sur l'ensemble des profils. Il est donc possible de conclure que, dans l'échantillon étudié, l'appartenance à l'un ou l'autre profil ne semble pas être liée aux caractéristiques personnelles. Toutefois, une exception subsiste et concerne les 2 individus ayant déjà réalisé des missions d'interprétation à titre professionnel. Nous avons constaté qu'ils font tous deux partie du groupe des résilients. En amont de l'analyse, nous avons émis cette hypothèse, car il nous a semblé que les étudiants s'engageant déjà professionnellement ont probablement un sentiment d'efficacité personnelle en interprétation solide, les stimulant à passer le cap bien qu'ils soient encore en formation. Néanmoins, au vu de la taille restreinte de l'échantillon ($N=22$) et du groupe des résilients ($N=4$), nous ne pouvons conclure que cette observation est imputable au hasard ou à une réelle tendance. De la même façon, il est impossible d'exclure totalement de possibles liens entre les caractéristiques personnelles et l'appartenance à l'un des 3 groupes, chez les étudiants en 2^e année du master en interprétation en général. Une étude à plus grande échelle serait nécessaire pour confirmer ou infirmer ces conclusions.

Puisqu'aucun lien n'est observé dans l'échantillon étudié entre les caractéristiques personnelles et les notes attribuées, nous partons du principe que le profil de l'individu explique en grande partie la nature des scores qu'il attribue. De ce fait, lorsque les valeurs p des tests de Wilcoxon et de Friedman indiquent une tendance ($p \pm \leq 0,05$), cette dernière sera corrélée à l'appartenance au profil.

4.2.2 Première analyse informative de la hiérarchie globale des sources en fonction du profil

Dans un premier temps, nous avons tenté d'obtenir une vue d'ensemble sur les scores globaux d'influence perçue des 4 sources, pour l'échantillon étudié. Pour chaque profil, nous avons eu pour objectif d'établir une hiérarchie, de comprendre quel était le classement des sources en fonction de la puissance perçue de leur influence sur le sentiment d'efficacité personnelle. Dans la partie théorique, nous

avons formulé l'hypothèse que l'ordre des sources de la plus influente à la moins influente serait le suivant, pour l'ensemble des étudiants :

expérience de maîtrise active > persuasion verbale > expérience vicariante > états physiologiques et émotionnels ;
ou états physiologiques et émotionnels > expérience vicariante.

Compte tenu de la réorientation de la question de recherche, nous avons décidé d'utiliser cette hypothèse comme point de comparaison : chaque profil suit-il en moyenne cette dynamique ?

Nous avons calculé un score global pour chacune des 4 échelles. Ce chiffre correspond à la moyenne de l'ensemble des réponses fournies par les participants pour tous les items dans chaque échelle. Pour ce faire, nous avons d'abord calculé les moyennes de tous les items positifs et négatifs de chaque individu, pour chaque source. Par exemple, l'échelle « Expérience de maîtrise active » est composée de 3 items positifs et 2 items négatifs et nous avons respectivement agrégé les scores de ces items. Cette approche individuelle vise à pallier l'absence de réponse à certains items chez certains individus – ceux qui déclarent, par exemple, ne jamais entretenir de discours interne encourageant et qui ne se voient donc pas proposer l'item de mesure en question.

Calculer la moyenne des items positifs et négatifs des participants permet de donner le même poids à chacun dans le calcul final. De la même façon, cela met sur un pied d'égalité les items positifs et négatifs. De fait, puisque les deux sous-groupes ne sont pas toujours composés du même nombre d'items, réaliser la moyenne de l'échelle en agrégeant chaque item individuellement, qu'il soit positif ou négatif, aurait conféré un plus grand poids au sous-groupe composé du plus grand nombre d'items.

Les moyennes globales positives et négatives ont enfin été combinées pour obtenir une moyenne unique par source, servant de score global d'influence perçue de la source dans son ensemble (*cf.* Figure 5). Grâce au logiciel utilisé, il a été possible d'obtenir la moyenne unique propre à chaque groupe (qui représente donc l'ensemble des scores donnés par les individus de ce profil pour cette échelle).

Figure 5

Moyennes globales des items, par échelle, selon le profil (N=22 ; Moyen, N=12 ; Résilient, N=4 ; Vulnérable, N=6)

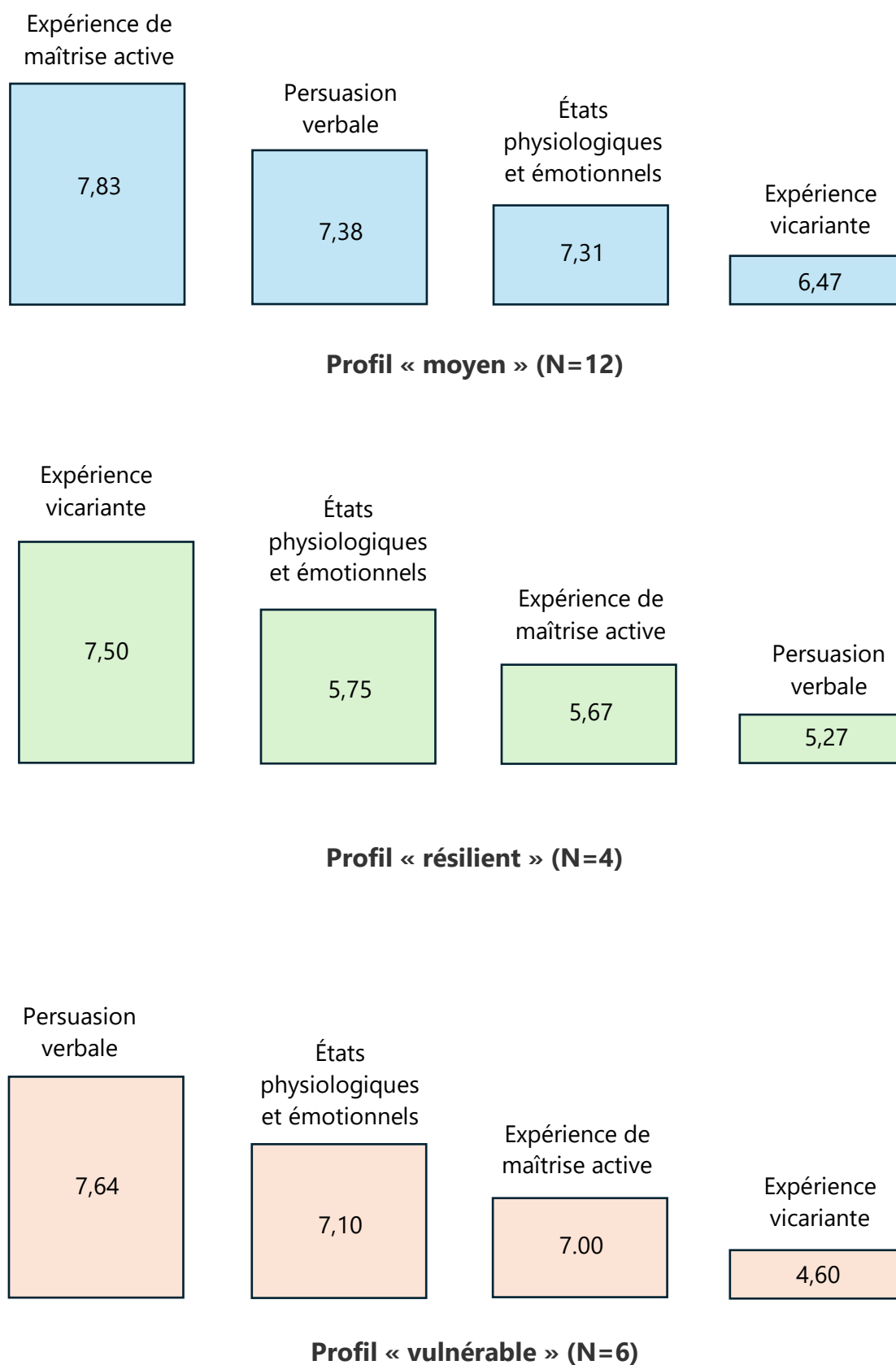
	Profil	Expérience de maîtrise active	Expérience vicariante (items positifs uniquement)	Persuasion verbale	États physiologiques et émotionnels
Moyenne	Moyen	7.83	6.47	7.38	7.31
	Résilient	5.67	7.50	5.27	5.75
	Vulnérable	7.00	4.60	7.64	7.10

Comme le montre plus visuellement la figure 6 ci-dessous, les classements de chaque profil sont différents et très nuancés. Les individus « moyens », que l'on considérera comme groupe de référence, estimeraient que la source la plus influente est l'expérience de maîtrise active, suivie de près par la persuasion verbale, puis par les états physiologiques et émotionnels et, enfin, par l'expérience vicariante, qui s'éloigne plus significativement.

En moyenne, les étudiants résilients semblent rapporter qu'ils sont très influencés par l'expérience vicariante. Cette position, qui tranche avec les autres groupes ayant tous classé cette source en dernière position, pourrait être due à l'absence d'items négatifs dans l'échelle. Puisque les profils résilients attribuent en général des scores très bas aux items négatifs, la moyenne serait tirée artificiellement vers le haut. Les étudiants résilients semblent ensuite se dire très peu influencés par les autres sources : d'abord les états physiologiques et émotionnels, puis l'expérience de maîtrise active et la persuasion verbale. Cependant, il est possible que ces moyennes assez basses soient causées par le faible score des items négatifs en général.

Les individus vulnérables, quant à eux, semblent avoir indiqué en moyenne que la persuasion verbale était la source la plus puissante à leurs yeux. Viennent ensuite les états physiologiques et émotionnels, puis l'expérience de maîtrise, sources séparées d'à peine 0,1. Cela indiquerait par conséquent que les étudiants vulnérables perçoivent ces deux sources de façon similaire. Enfin, la source ayant, selon leur ressenti, le moins de poids est largement l'expérience vicariante (plus de 3 points de différence en moyenne).

Figure 6



En conclusion, sur la base de ces premières observations, l'on peut postuler que notre hypothèse de départ (qui concernait l'ensemble de l'échantillon) ne s'applique qu'au profil moyen, avec la seule réserve que l'écart entre la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels est assez ténu. Les autres groupes estimeraient bien différemment l'influence des sources sur leurs croyances d'efficacité personnelle. Toutefois, compte tenu de la taille limitée de l'échantillon, il se peut que certains classements, en particulier ceux des individus résilients et vulnérables (N=4 et N=6), soient fortement influencés par du bruit statistique. De plus, comme pour les étudiants résilients, il est possible que les tendances de chaque profil pour les items négatifs déterminent la moyenne globale. Dès lors, il semble par exemple déjà erroné à ce stade de conclure qu'une moyenne peu élevée signifie que les individus estiment qu'ils sont faiblement influencés par toutes les composantes⁴⁰, positives ou négatives. Par conséquent, il est crucial d'analyser chaque source dans le détail, pour chaque profil, afin de préciser nos premières observations.

Comme expliqué en amont, un sixième item aurait pu être ajouté à l'échelle « Expérience de maîtrise active » : un item négatif pour la composante « stage », soit un échec vécu lors d'un stage. L'absence de cet item influence *de facto* les moyennes globales. Cependant, étant donné que les items négatifs et positifs ont d'abord été agrégés respectivement en deux groupes, ayant un poids égal, nous estimons que la potentielle influence de l'item manquant est suffisamment lissée. Par conséquent, nous considérons que l'échelle actuelle est stable et que les résultats sont proches de ceux qui auraient pu être obtenus avec l'ajout de cet item. En revanche, l'absence de cet item pourrait changer le classement des composantes d'expérience de maîtrise active (exercice, examen, stage). Il conviendra de réaliser des analyses de sensibilité pour évaluer l'impact de ces items manquants.

Grâce aux analyses approfondies, nous pourrions établir si les classements observés sont significativement représentatifs des tendances propres aux profils.

⁴⁰ La composante est la déclinaison spécifique d'une source d'auto-efficacité.

4.2.3 Analyse des échelles

4.2.3.1 Expérience de maîtrise active

4.2.3.1.1 *Expérience de maîtrise active : identification de la dynamique globale positif-négatif pour chaque profil*

Cette échelle est composée de 5 items, 3 positifs et 2 négatifs. Notre premier objectif est d'observer les moyennes positives et négatives propres à chaque profil, afin de raffiner la compréhension des moyennes globales de chaque source réalisée ci-dessus (cf. Figure 7).

Figure 7

Moyennes des items positifs et négatifs de l'échelle « Expérience de maîtrise active », selon le profil (N=22).

	Profil	Expériences de maîtrise positives	Expériences de maîtrise négatives
Moyenne	Moyen	8.33	7.33
	Résilient	8.33	3.00
	Vulnérable	6.83	7.17
Médiane	Moyen	8.33	7.25
	Résilient	8.33	3.00
	Vulnérable	6.67	7.50
Déviation standard	Moyen	0.569	1.01
	Résilient	0.609	1.63
	Vulnérable	0.279	1.69
Minimum	Moyen	7.00	5.50
	Résilient	7.67	1.00
	Vulnérable	6.67	4.00
Maximum	Moyen	9.00	9.00
	Résilient	9.00	5.00
	Vulnérable	7.33	8.50

Selon la figure 8, les individus moyens estiment globalement que les expériences de maîtrise active positives sont légèrement plus influentes que les expériences négatives. L'écart type de la moyenne positive est faible ; la médiane est identique à la moyenne. Le test de Wilcoxon effectué est concluant ($p=0,018$, avec un seul individu exclu ayant répondu 8 et 8) (cf. Figure 8, en vert et en mauve). Il faut rappeler que $p=1$ correspond à des données suivant parfaitement les lois du hasard, c'est-à-dire que les deux items ont 50 % d'individus où positif > négatif, et 50 % où positif < négatif. De la même façon, un p très proche de zéro montre que les données ne se comportent pas de façon aléatoire, elles penchent dans un sens. En somme, le $p=0,018$ signifie que les individus moyens estiment que les expériences de maîtrise actives sont plus influentes que les expériences de maîtrise négatives, et qu'il y a une très faible probabilité (1,8 %) que cette tendance soit le simple fruit du hasard : elle est probablement causée par l'appartenance au **profil** moyen.

Figure 8

Test de Wilcoxon comparant les moyennes d'expérience de maîtrise positive et négative, pour le profil moyen

			Statistique	p	Taille de l'effet	
Expérience de maîtrise positive	Expérience de maîtrise négative	W de Wilcoxon	60.0 ^a	.018	Corrélation entre rangs bisériés	0.538

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Pour la moyenne négative, l'écart type est néanmoins légèrement plus élevé, comme pour les autres profils d'ailleurs. Il semble par conséquent que les scores des items négatifs soient sujets à des variations individuelles plus marquées dans l'échantillon étudié.

Nous pouvons donc conclure qu'il règne un consensus, propre au profil moyen : les profils moyens estiment avec plus, ou moins d'intensité, que les expériences de maîtrise positives ont plus d'effet que les expériences négatives. Cela confirme la dynamique identifiée en amont avec les moyennes globales, pour cette source.

Ensuite, grâce à cette analyse plus détaillée, l'on constate que si la moyenne globale de la source était assez faible pour les profils résilients, c'est en effet parce que ces derniers se sentent très peu influencés par les expériences de maîtrise négatives (les échecs). La moyenne globale dissimule que ces individus se pensent en revanche très réceptifs aux réussites, autant que les profils moyens d'ailleurs. Les écarts types sont plus élevés, mais ils n'induisent pas forcément que les scores individuels sont très variés. De fait, l'écart type est une donnée particulièrement sensible lorsque le groupe est si petit (N=4).

Si les étudiants résilients se sentent moins affectés par les expériences de maîtrise négatives que par les expériences de maîtrise positives, nous avons réalisé un test de Wilcoxon pour confirmer ou infirmer que cette tendance est propre au profil résilient (cf. Figure 9, en bleu). Nous ne pouvons tirer de conclusion, mais la valeur p assez faible nous permet de postuler que cette tendance pourrait s'appliquer à au profil résilient en général.

Figure 9

Test de Wilcoxon comparant les moyennes d'expérience de maîtrise positive et négative, pour le profil résilient

		Statistique	p	Taille de l'effet
Expérience de maîtrise positive	Expérience de maîtrise négative	W de Wilcoxon	10.0 .125	Corrélation entre rangs bisériés 1.00

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

Enfin, selon les moyennes, les individus vulnérables s'estimeraient légèrement moins influencés par les expériences positives que par les expériences négatives, ce qui correspondrait à la dynamique globale du profil vulnérable (cf. Figure 10, en gras). Si la différence semble assez ténue (0,34 d'écart entre les moyennes), la tendance se vérifie au sein de l'échantillon : 4 individus sur 6 placent en moyenne le négatif avant le positif et 1 étudiant les estime égaux. Cependant, le test de Wilcoxon révèle une valeur p bilatérale de 0,588 pour N=5 (1 individu étant exclu, car ses scores sont identiques) (cf. Figure 10). Puisqu'il y a statistiquement 58,8 %

de chances que les différences entre les deux valeurs soient le fruit du hasard, il est impossible d'affirmer que la tendance des étudiants vulnérables de l'échantillon est due à leur profil.

Figure 10

Test de Wilcoxon comparant les moyennes d'expérience de maîtrise positive et négative, pour le profil vulnérable

			Statistique	p		Taille de l'effet
Expérience de maîtrise positive	Expérience de maîtrise négative	W de Wilcoxon	5.00 ^a	.588	Corrélation entre rangs bisériés	-0.524

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Ils sont également le groupe de l'échantillon estimant le moins bénéficier des influences positives des expériences de maîtrise. L'écart type positif est extrêmement faible, ce qui indique une bonne régularité des scores positifs. L'écart type négatif est quant à lui le plus élevé de tous les profils, ce qui est dû à un individu aux valeurs aberrantes (4 de moyenne négative, en comparaison avec les moyennes de 7 à 8 des autres individus vulnérables).

Au vu des conclusions de l'ensemble de ces analyses et des résultats des tests réalisés sur l'ensemble de l'échantillon, nous pouvons conclure que les étudiants en interprétation se sentent en majorité plus influencés par les expériences de maîtrise positives et négatives (*cf.* Figure 11, en vert et en gras). Les résultats des tests sur l'échantillon entier doivent être interprétés avec prudence. En effet, au vu de la petite taille de l'échantillon, il est impossible de savoir si la répartition entre les 3 profils est représentative de la répartition naturelle des étudiants en interprétation. Il y a peut-être davantage d'étudiants vulnérables, ou résilients, ce qui influence *in fine* les résultats obtenus. En somme, lorsque les valeurs *p* sont probantes, l'on peut confirmer une tendance majoritaire au sein de l'échantillon interrogé et étendre cette hypothèse prudemment aux étudiants en interprétation en général, tous profils confondus.

Figure 11

Test de Wilcoxon comparant les moyennes positive et négative de l'échelle « Expérience de maîtrise active », tous profils confondus

			Statistique	p		Taille de l'effet
Expérience de maîtrise positive	Expérience de maîtrise négative	W de Wilcoxon	171 ^a	.014	Corrélation entre rangs bisériés	0.352

Note. H_a $\mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

4.2.3.1.2 Hiérarchie des influences des composantes positives de l'expérience de maîtrise active

Notre objectif secondaire est de comprendre quelle composante de la source est la plus influente : les expériences de maîtrise active durant des exercices en classe, des examens ou des stages. Pour ce faire, nous avons créé deux tableaux, l'un reprenant les scores moyens par profil de chaque item positif de l'expérience de maîtrise active (*cf.* Figure 12); l'autre, les scores moyens des items négatifs (*cf.* Figure 21).

Figure 12

Moyennes des items positifs de l'échelle « Expérience de maîtrise active », selon les profils

	Profil	Exercice positif	Examen positif	Stage positif
Moyenne	Moyen	8.25	8.25	8.50
	Résilient	8.50	8.00	8.50
	Vulnérable	7.33	5.33	7.83
Médiane	Moyen	8.00	8.50	9.00
	Résilient	8.50	9.00	9.00
	Vulnérable	7.50	5.50	8.00
Déviation standard	Moyen	0.754	0.965	0.674
	Résilient	0.577	2.00	1.00
	Vulnérable	0.816	1.63	1.17

Moyennes des items positifs de l'échelle « Expérience de maîtrise active », selon les profils

	Profil	Exercice positif	Examen positif	Stage positif
Minimum	Moyen	7.00	6.00	7.00
	Résilient	8.00	5.00	7.00
	Vulnérable	6.00	3.00	6.00
Maximum	Moyen	9.00	9.00	9.00
	Résilient	9.00	9.00	9.00
	Vulnérable	8.00	7.00	9.00

Premièrement, en ce qui concerne les items positifs, les profils moyens ne suivent pas notre hypothèse, selon laquelle l'ordre d'influence serait :

$$\text{exercices} < \text{stages} < \text{examens}$$

Au contraire, comme l'atteste le test de Wilcoxon réalisé (cf. Figure 13), les individus moyens semblent majoritairement considérer que la réussite d'exercice ou d'examen a la même influence sur le sentiment d'auto-efficacité. De fait, 8 individus sur 12 ont attribué des scores identiques (66,7 %), ce qui laisse entrevoir une possible légère tendance propre au profil moyen (cf. Figure 13, en mauve). Les 4 autres individus de l'échantillon ne suivent pas de tendance particulière, les valeurs sont assez aléatoires ($p=1$).

Figure 13

Test de Wilcoxon comparant l'item positif exercice et l'item positif examen pour le profil moyen

			Statistique	p
Exercice positif	Examen positif	W de Wilcoxon	5.00 ^a	1.000

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 8 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Ensuite, le test de Friedman (comparant les 3 composantes à la fois) montre qu'il n'existe pas un ordre type attribuable au profil moyen (cf. Figure 14, en rouge).

Certains estiment, par exemple, que le stage a la même influence que l'exercice ; d'autres, que l'examen.

Figure 14

**Test de Friedman comparant les composantes positives
examen, exercice et stage de l'échelle « Expérience de maîtrise »,
pour le profil moyen**

χ^2	ddl	p
0.750	2	.687

Néanmoins, lorsque les étudiants établissent une différence, il se dégage une très légère tendance à considérer que le stage est plus influent que les exercices et que les examens. Cette dernière est anecdotique au vu du nombre de participants et ne peut être considérée comme une caractéristique du profil moyen.

Ces individus valorisent peut-être le caractère réel des stages, expériences qui sortent du cadre académique et leur donnent un meilleur aperçu de leurs capacités dans le monde professionnel. Pour ceux qui estiment que le stage est moins influent, nous postulons que cela est peut-être dû à un phénomène d'interaction des sources. Selon notre connaissance du milieu académique en interprétation, les étudiants reçoivent peu ou pas de retours sur leur prestation durant les stages. Disposant de moins d'informations pour évaluer la qualité de leur performance, certains étudiants accordent peut-être moins d'importance à ces expériences. Des entretiens seraient nécessaires pour confirmer ou réfuter ces hypothèses.

Selon les moyennes, les étudiants résilients estimeront quant à eux que les examens réussis ont moins d'influence que les stages et les exercices réussis, ces derniers étant à égalité. Néanmoins, l'observation des données et les résultats du test de Friedman révèlent qu'aucune tendance réelle ne se dégage. Chaque individu classe à sa façon les trois composantes.

Figure 15

Test de Friedman comparant les composantes positives examen, exercice et stage de l'échelle « Expérience de maîtrise », pour le profil résilient

χ^2	ddl	p
0.200	2	.905

Figure 16

Tailles de l'effet des liens entre les items positifs exercice, examen et stage de l'échelle « Expérience de maîtrise active », pour le profil résilient

			Statistique	p		Taille de l'effet
Examen positif	Exercice positif	W de Wilcoxon	3.00 ^a	1.000	Corrélation entre rangs bisériés	-0.400
Exercice positif	Stage positif	W de Wilcoxon	1.50 ^b	1.000	Corrélation entre rangs bisériés	-0.700
Stage positif	Examen positif	W de Wilcoxon	2.00 ^b	1.000	Corrélation entre rangs bisériés	-0.600

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^b 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Pour les individus vulnérables en revanche, une réelle hiérarchie semble se dégager parmi les moyennes :

$$\text{examen} < \text{exercice} < \text{stage}$$

Cette tendance est confirmée pour les étudiants de l'échantillon par les tailles de l'effet observée (cf. Figure 18)

L'item positif examen recense un score particulièrement faible (5,33) en comparaison avec les autres profils et avec les autres composantes, ce qui induirait que les individus vulnérables s'estiment peu réceptifs à la réussite d'un examen, et ce, bien moins que les autres profils.

Le test de Friedman montre que le profil vulnérable suit probablement une tendance dominante, bien que des tests à plus grande échelle soient nécessaires pour confirmer cette hypothèse (cf. Figure 17.a). Grâce aux précisions apportées par les comparaisons des items paire par paire, l'on peut établir que le profil vulnérable a probablement une certaine tendance à penser que l'examen est la composante la moins influente (cf. Figure 17.b).

Figure 17.a

Test de Friedman comparant les items positifs exercice, examen et stage de l'échelle « Expérience de maîtrise active », pour le profil vulnérable

χ^2	ddl	p
3.55	2	.170

Figure 17.b

Comparaison des items positifs exercice, examen et stage paire à paire, pour le profil vulnérable

			p
Exercice positif	-	Examen positif	.171
Exercice positif	-	Stage positif	.633
Examen positif	-	Stage positif	.077

Figure 18

Tailles de l'effet des liens entre les items positifs exercice, examen et stage de l'échelle « Expérience de maîtrise active », pour le profil vulnérable

		Taille de l'effet
Examen positif	Exercice positif	-0.905
Exercice positif	Stage positif	-0.619 ^a
Examen positif		-0.857

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Les résultats du test de Friedman réalisé sur l'ensemble de l'échantillon indiquent qu'il n'existe pas de réelle tendance majoritaire parmi les étudiants. Les dynamiques observées sont probablement le fruit du hasard (*cf.* Figure 19, en rouge). Il s'avère qu'un quart à une moitié des étudiants interrogés estime qu'au moins deux des trois composantes ont des influences similaires (*cf.* Figure 20, en mauve). Lorsque les étudiants ressentent une différence d'influence, ils ont davantage tendance à classer les composantes dans l'ordre suivant (*cf.* Figure 20) :

examen positif < exercice positif < stage positif

Figure 19

Test de Friedman comparant les items positifs exercice, examen et stage de l'échelle « Expérience de maîtrise active », tous profils confondus

χ^2	ddl	p
2.28	2	.320

Figure 20

Tailles de l'effet des liens entre les items positifs exercice, examen et stage de l'échelle « Expérience de maîtrise active », tous profils confondus

		Taille de l'effet
Examen positif	Exercice positif	-0.842 ^a
Exercice positif	Stage positif	-0.585 ^b
Examen positif		-0.739 ^c

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 10 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^b 5 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^c 6 paire(s) de valeurs étaient rattachées

4.2.3.1.3 Hiérarchie des influences des composantes négatives de l'expérience de maîtrise active

À présent, pour ce qui est des moyennes globales négatives de l'expérience de maîtrise, nous avons construit un tableau reprenant la moyenne de chaque composante par profil (cf. Figure 21).

Figure 21

Moyennes des items négatifs de l'échelle « Expérience de maîtrise active », selon les profils

	Profil	Exercice négatif	Examen négatif
N	Moyen	12	12
	Résilient	4	4
	Vulnérable	6	6
Moyenne	Moyen	7.42	7.25
	Résilient	2.75	3.25
	Vulnérable	6.50	7.83
Médiane	Moyen	7.50	7.00
	Résilient	3.00	2.50
	Vulnérable	7.00	8.00
Déviation standard	Moyen	1.56	1.22
	Résilient	1.26	2.63
	Vulnérable	2.26	1.33
Minimum	Moyen	4.00	5.00
	Résilient	1.00	1.00
	Vulnérable	2.00	6.00
Maximum	Moyen	9.00	9.00
	Résilient	4.00	7.00
	Vulnérable	8.00	9.00

D'une part, les étudiants moyens semblent estimer que l'exercice raté est plus puissant que l'examen échoué. Cependant, étant donné que l'écart entre ces deux moyennes n'est que de 0,17, nous avons exploré dans le détail les scores individuels. Il s'avère que ce faible écart s'explique par une répartition parfaite des cas de figure possibles : 4 participants estiment que les exercices ratés ont plus d'influence que les examens ratés ; 4 l'inverse ; et 4, qu'ils ont des effets similaires (cf. Figure 22, en mauve). Néanmoins, la taille de l'effet renseignée indique que l'écart entre les deux scores est plus prononcé chez les étudiants, estimant que l'examen raté a plus d'influence que l'exercice raté (cf. Figure 22, en gras). Par conséquent, nous concluons étudiants moyens sont partagés quant à la hiérarchie entre ces deux composantes. De plus, aucune tendance ne peut être dégagée pour le profil moyen sur la base de ces données (cf. Figure 22, en rouge).

Figure 22

Test de Wilcoxon comparant les items négatifs exercice et examen de l'échelle « Expérience de maîtrise active », pour le profil moyen

			Statistique	p	Taille de l'effet	
Exercice négatif	Examen négatif	W de Wilcoxon	19.5 ^a	.887	Corrélation entre rangs bisériés	-0.500

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 4 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Les expériences personnelles et le souvenir qu'en gardent les individus pourraient expliquer ces disparités. Certains étudiants ressentent peut-être qu'un examen raté est moins représentatif de leurs capacités, puisque les conditions sont complexes (stress, difficulté de l'examen, etc.). D'autres considèrent peut-être davantage l'examen comme ce qu'il a vocation d'être : une évaluation de capacités objective, qui établit si l'étudiant possède le niveau requis (et donc l'auto-efficacité nécessaire) à un moment T. Le caractère formel de l'examen pourrait donc renforcer la puissance de l'information d'efficacité personnelle fournie. Aucune hypothèse ne peut expliquer des scores similaires, si ce n'est que l'étudiant ne perçoit pas de différence. Toutefois, 2 étudiants ont répondu 9 et 9 : ces deux scores seraient-ils identiques, car le participant a atteint le sommet de l'échelle (effet plafond) ?

Ensuite, au vu de leurs faibles moyennes, les étudiants résilients ne pensent pas vraiment qu'une expérience de maîtrise échouée sape leur confiance en leur capacité. Ce constat est cohérent avec la particularité de ce profil, à savoir d'être moins affecté par des informations d'efficacité négatives. Au premier abord, les étudiants résilients semblent accorder plus d'importance à un examen raté qu'à un exercice raté. Cependant, comme le montrent l'écart type considérable et le maximum renseigné (vert, en gras), 1 étudiant sur les 4 pense être assez influencé par des examens échoués (score de 7), ce qui tire artificiellement la moyenne de l'item vers le haut. De plus, 2 individus ont attribué des scores identiques (*cf.* Figure 23, en mauve). En réalité, comme pour les étudiants moyens de l'échantillon, la hiérarchie varie en fonction de l'individu. À cette échelle, aucune tendance précise ne se dessine pour le profil résilient (*cf.* Figure 23, en rouge).

Figure 23

Test de Wilcoxon comparant les items négatifs exercice et examen de l'échelle « Expérience de maîtrise active », pour le profil résilient

			Statistique	p		Taille de l'effet
Exercice négatif	Examen négatif	W de Wilcoxon	1.00 ^a	1.000	Corrélation entre rangs bisériés	-0.800

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Il convient de noter qu'un des étudiants a répondu 1 et 1. Ainsi, nous observons une fois de plus que, si les scores sont identiques, c'est peut-être parce que l'étudiant a atteint l'extrémité de l'échelle. Ce phénomène sera scruté pour les autres échelles.

Enfin, les étudiants vulnérables sont fidèles à la dynamique type de leur profil : il possède le score le plus élevé du tableau (item « examen »), ce qui montre que ces étudiants sont davantage affectés que les autres par les informations d'efficacité négatives. Le test de Wilcoxon révèle que le profil vulnérable tend à considérer que les examens échoués sont plus influents que les exercices ratés (*cf.* Figure 24). Néanmoins, ce test ne porte que sur 4 des 6 individus vulnérables, puisque 2

étudiants ont attribué des scores identiques (7 points) et ont donc été exclus du calcul (cf. Figure 24, en mauve). En somme, l'on peut postuler que le profil moyen tend à considérer que les examens échoués les affectent plus, ou qu'ils ont une influence identique que les exercices ratés.

Cependant, il convient de noter que les valeurs des moyennes ne sont pas totalement représentatives. De fait, l'écart entre les exercices et les examens est creusé et les valeurs sont artificiellement diminuées par les réponses aberrantes d'un étudiant (scores de 2 et 6), dont la puissance statistique est forte dans un groupe aussi petit (N=6).

Figure 24

Test de Wilcoxon comparant les items négatifs exercice et examen, pour le profil vulnérable

		Statistique		p	Taille de l'effet	
Exercice négatif	Examen négatif	W de Wilcoxon	0.00 ^a	.098	Corrélation entre rangs bisériés	-1.00

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Il convient toutefois de souligner que les résultats de cette échelle ne peuvent être considérés comme la mesure isolée des expériences de maîtrise. Comme expliqué en partie théorique, cette source est considérablement soumise au phénomène d'interactions entre les sources. Nous avons donc émis l'hypothèse que les étudiants, en répondant aux items de cette échelle, pourraient en réalité être influencés par d'autres sources. Nous avons donc ajouté une question ouverte, demandant aux étudiants : « Comment savez-vous qu'un exercice d'interprétation est réussi ? ». Cet item permet de mieux saisir la valeur des données et de mieux comprendre, par la même occasion, les critères entrant en ligne de compte chez les étudiants en interprétation.

Sur la base des 22 réponses fournies, nous pouvons confirmer que les réponses représentent de temps à autre d'autres sources en plus de l'expérience de maîtrise active. Premièrement, 15 étudiants sur 22 évoquent le concept de fluidité

de la restitution. Si certains semblent uniquement faire référence à la qualité objective d'articulation et de débit du discours traduit, d'autres emploient ce terme pour désigner le sentiment ressenti durant l'interprétation, soit des états physiologiques et émotionnels. Comme un des étudiants le résume bien : (j'estime que mon interprétation est réussie) « quand je ressens un état de "flow", que l'interprétation est passée très vite ». Ensuite, les étudiants considèrent qu'ils ont réussi l'exercice lorsqu'ils n'ont pas « paniqué », lorsqu'ils sont restés « sereins » et ont eu un « bon sentiment » ou éprouvés de la « satisfaction ». Enfin, certains citent l'absence de « confusion », la « clarté d'esprit ». Les réponses semblent également contenir des notions de persuasion verbale : un étudiant mentionne les « retours positifs » de ses professeurs.

Il est très intéressant de noter qu'un des étudiants a expliqué de lui-même le mécanisme d'interaction des sources dans son cas. Il admet explicitement que l'impression de fluidité de restitution est une sensation et non un critère objectif, concret, lié au processus ou à la performance. Cependant, il souligne que cette sensation est une information contribuant à l'évaluation de sa performance : « si on arrive à suivre, ça veut dire qu'il y a moins d'informations manquantes ».

Sans surprise, aucune tendance significative ne peut être dégagée pour l'ensemble de l'échantillon (*cf.* Figure 25, en rouge). Un peu moins de la moitié des étudiants interrogés estiment que ces composantes ont la même influence (*cf.* Figure 25, en mauve), tandis que l'autre pense en majorité que l'examen raté est plus puissant que l'exercice raté (*cf.* Figure 25, en gras).

Figure 25

Test de Wilcoxon comparant les items négatifs exercice et examen de l'échelle « Expérience de maîtrise active », tous profils confondus

			Statistique	p		Taille de l'effet
Exercice négatif	Examen négatif	W de Wilcoxon	38.5 ^a	.392	Corrélation entre rangs bisériés	-0.696

Note. H_a $\mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 8 paire(s) de valeurs étaient rattachées

4.2.3.2 Expérience vicariante

4.2.3.2.1 Hiérarchie des influences des composantes positives de l'expérience vicariante

L'échelle « Expérience vicariante » évalue 5 composantes différentes. Ces dernières peuvent être regroupées en 3 groupes en fonction de leur nature, à l'instar des composantes de la persuasion verbale : la comparaison avec soi, avec les pairs ou avec des interprètes professionnels.

4.2.3.2.1.1 Classement général des groupes de composantes positives de l'expérience vicariante

Notre hypothèse de départ postulait que l'ensemble des étudiants classeraient en moyenne les composantes dans l'ordre suivant :

automodelage < comparaison avec des professionnels < comparaison avec les pairs.

Comme expliqué dans la partie théorique, la littérature souligne l'importance de la ressemblance avec le modèle : plus l'on perçoit de similitudes, plus l'information d'efficacité nous semble pertinente. C'est la raison pour laquelle notre hypothèse en amont de l'analyse était que les étudiants estimerait que la comparaison avec les pairs est la plus influente, suivie de la comparaison avec les professionnels et enfin, l'automodelage.

Pour analyser les classements de chaque profil, nous avons d'abord calculé les moyennes individuelles des items pairs et des items automodelage. Nous avons ensuite utilisé ces nouvelles données individuelles pour réaliser un comparatif des moyennes globales de chaque profil pour chaque groupe de composantes.

Selon les moyennes, les étudiants moyens estimerait que la hiérarchie entre les groupes de composantes est la suivante (cf. Figures 26.c et 27) :

comparaison avec des pairs < comparaison avec des professionnels < automodelage

Le test de Friedman confirme que les étudiants moyens tendent à suivre une tendance unique et l'on peut émettre l'hypothèse que le profil moyen suit également une tendance unique (cf. Figure 26.a, en bleu).

La comparaison des items 2 à 2 précise la dynamique observée. L'on peut conclure que le profil moyen a significativement tendance à considérer que l'automodelage est plus puissant que la comparaison avec les pairs (cf. Figure 26.b, en vert). Il est aussi probable, sous réserve d'une confirmation par des tests d'ampleur, que le profil moyen ait tendance à penser que l'automodelage surpasse également la comparaison avec les professeurs (cf. Figure 26.b, en bleu). Il est impossible d'établir l'ordre d'influence entre les pairs et les professionnels pour le profil moyen, compte tenu de la valeur p , non concluante (cf. Figure 26.b, en rouge).

Figure 26.a

Test de Friedman comparant les groupes d'items positifs de l'expérience vicariante, pour le profil moyen

χ^2	ddl	p
4.67	2	.097

Figure 26.b

Comparaison entre les groupes d'items positifs de l'expérience vicariante, pour le profil moyen

			Statistique	p
Automodelage	-	Professionnels	1.532	.143
Automodelage	-	Pairs	2.298	.034
Professionnels	-	Pairs	0.766	.454

Figure 26.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Automodelage	7.25	7.50
Professionnels	6.10	6.00
Pairs	5.75	5.75

Figure 27

**Tailles de l'effet des liens entre les groupes d'items de l'échelle
« Expérience de maîtrise active », pour le profil moyen**

		Taille de l'effet
Pairs	Professionnels	-0.295 ^a
Professionnels	Automodelage	-0.600 ^a
Pairs		-0.945 ^a

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Ensuite, les moyennes laissent paraître un ordre tout à fait différent, voire opposé, pour les étudiants résilients (*cf.* Figure 28.c) :

automodelage < comparaison avec les pairs < comparaison avec des
professionnels

Les tailles de l'effet confirment que cet ordre est dominant, mais révèle également que 2 étudiants sur 4, une partie non négligeable, ont des moyennes identiques pour l'automodelage et la comparaison avec les pairs (*cf.* Figure 29, en mauve)

Les résultats du test de Friedman confirment que les étudiants résilients, et le profil résilient de ce fait, tendent significativement à établir un classement en particulier (*cf.* Figure 28.a, en vert). En observant les comparaisons entre groupes de composantes, l'on peut affirmer que le profil résilient tend significativement à considérer que l'automodelage et la comparaison avec les pairs sont moins puissants que la comparaison avec les interprètes professionnels (*cf.* Figure 28.b,

en vert). Au vu des égalités présentes chez 2 des étudiants résilients et de la valeur p non concluante, l'on ne peut affirmer que le profil résilient tend significativement à penser que l'influence de l'automodelage est inférieure à celle de la comparaison avec les pairs (cf. Figure 28.b, en bleu). Des études complémentaires seront nécessaires pour préciser la tendance.

Figure 28.a

Test de Friedman comparant les groupes de composante de l'échelle « Expérience vicariante », pour le profil résilient

χ^2	ddl	p
6.62	2	.037

Figure 28.b

Comparaison entre les groupes d'items positifs de l'expérience vicariante, pour le profil résilient

			Statistique	p
Automodelage	-	Professionnels	5.31	.002
Automodelage	-	Pairs	2.04	.087
Professionnels	-	Pairs	3.27	.017

Figure 28.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Automodelage	6.88	6.75
Pairs	7.50	7.25
Professionnels	8.75	9.00

Figure 29

Tailles de l'effet des liens entre les groupes d'items de l'échelle

« Expérience vicariante », pour le profil résilient

		Taille de l'effet
Automodelage	Pairs	-1.00 ^a
Pairs	Professionnels	-1.00 ^b
Automodelage		-1.00

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^b 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Enfin, les moyennes des individus vulnérables indiqueraient qu'ils estiment que :

Automodelage > (comparaisons avec les pairs = comparaison avec les
professionnels)

En observant les données individuelles, l'on constate que cette égalité apparente montre en réalité une division parfaite des ressentis dans le groupe vulnérable : 2

étudiants ont attribué des scores identiques pour les pairs et les professionnels ; 2 étudiants estiment que les pairs surpassent les professionnels ; les 2 derniers l'inverse. En définitive, si les étudiants vulnérables étudiés ont majoritairement tendance à estimer que ces deux groupes de composantes sont moins puissants que l'automodelage, les étudiants vulnérables sont partagés quant à l'ordre d'influence à établir.

Étant donné que les résultats observés pourraient largement être dus au hasard et non à une réelle tendance, aucun classement des groupes de composantes positives de l'échelle « Expérience vicariante » ne peut être établi pour le profil vulnérable (*cf.* Figures 30.a, 30.b et 30.c).

Figure 30.a

**Test de Friedman comparant les groupes de composante
de l'échelle « Expérience vicariante », pour le profil vulnérable**

χ^2	ddl	p
1.81	2	.405

Figure 30.b

**Comparaison entre les groupes d'items positifs
de l'expérience vicariante, pour le profil vulnérable**

			Statistique	p
Automodelage	-	Professionnels	1.223	.249
Automodelage	-	Pairs	1.070	.310
Professionnels	-	Pairs	0.153	.882

Figure 30.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Automodelage	5.50	5.75
Pairs	4.00	4.50
Professionnels	4.00	3.50

Notre hypothèse de départ, selon laquelle la comparaison avec les pairs serait souvent perçue comme plus puissante que les autres expériences vicariantes, est donc plutôt réfutée. La question ouverte ajoutée dans le questionnaire, demandant aux participants de préciser la raison qui les a poussés à attribuer leur note pour l'item de comparaison avec les pairs, permet de mieux comprendre la tendance observée. Si les étudiants classent assez bas la comparaison avec les pairs, c'est probablement parce qu'ils semblent très conscients de leur niveau et de celui de leurs pairs. Les étudiants admettent qu'il estime de façon générale que l'ensemble de la classe a le même niveau (puisque tous les étudiants suivent la même année du cursus). Cependant, 19 d'entre eux soulignent ne pas pouvoir se fier à la comparaison avec les autres, car chacun a « ses forces et ses faiblesses ». En somme, ils pensent en majorité que la réussite d'un autre étudiant ne permet pas d'évaluer sa propre réussite potentielle, car il se peut que cet étudiant soit mieux armé face aux difficultés inhérentes à l'exercice (meilleure connaissance du sujet, par exemple). En somme, les étudiants oscillent chacun entre sentiment de ressemblance, mais fort sentiment de différence avec les autres étudiants.

Il convient de souligner qu'un des participants précise qu'il se sert des feedbacks donnés à l'étudiant auquel il se compare pour évaluer les niveaux respectifs. Un autre explique essayer de ne pas se comparer, par peur de la « déception ».

Aucune tendance significative pour l'échantillon ne peut être établie, compte tenu du caractère non concluant de la valeur p (cf. Figure 31, en rouge). Dans l'ensemble, les étudiants ont tendance à établir l'ordre suivant (cf. Figure 32) :

Comparaison avec les pairs < comparaison avec les professionnels <
automodelage

Figure 31

Test de Friedman comparant les groupes de composantes positives de l'échelle « Expérience vicariante », tous profils confondus

χ^2	ddl	p
2.94	2	.230

Figure 32

Tailles de l'effet des liens entre les groupes de composantes positives de l'échelle « Expérience vicariante », tous profils confondus

		Taille de l'effet
Pairs	Professionnels	-0.490 ^a
Professionnels	Automodelage	-0.471 ^b
Pairs		-0.767 ^c

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 4 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^b 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^c 3 paire(s) de valeurs étaient rattachées

4.2.3.2.1.2 Classement général des groupes de composantes positives de la persuasion verbale : comparaison avec les pairs et modèle de coping

Il convient à présent d'établir la hiérarchie d'influence des composantes appartenant à un même groupe. L'échelle « Expérience vicariante » est composée de 2 items liés à la comparaison avec les pairs. Le premier évalue l'influence perçue de la comparaison avec un pair ayant réussi un exercice d'interprétation ; l'autre, avec un

pair parvenant à surmonter des difficultés (modèle de coping). Pour obtenir un premier aperçu des dynamiques de chaque profil, nous avons généré un tableau avec les moyennes de chaque profil pour chaque item (*cf.* Figure 33).

Les moyennes semblent indiquer que l'ensemble des profils attachent considérablement plus d'importance aux comparaisons avec pairs en tant que modèle de coping. Les dynamiques observées concordent avec la façon dont les profils sont plus ou moins touchés par les informations d'efficacité positive. Les écarts types sont assez élevés, et les minimums et les maximums assez éloignés les uns des autres, ce qui laisse supposer que certains individus, dans chaque profil, ont attribué des scores assez éloignés de ceux de la majorité.

Figure 33

**Moyennes des items positifs pairs et coping pairs
pour l'échelle « Expérience vicariante », selon le profil**

	Profil	Pairs positifs	Coping pairs positif
Moyenne	Moyen	5.25	6.92
	Résilient	7.00	8.00
	Vulnérable	3.00	5.00
Médiane	Moyen	5.00	7.00
	Résilient	7.00	8.50
	Vulnérable	3.00	5.00
Déviation standard	Moyen	1.66	1.16
	Résilient	1.63	1.41
	Vulnérable	1.67	1.90
Ecart interquartile	Moyen	2.25	2.00
	Résilient	1.00	1.50
	Vulnérable	0.750	2.25
Minimum	Moyen	2.00	5.00
	Résilient	5.00	6.00
	Vulnérable	1.00	3.00
Maximum	Moyen	8.00	8.00

**Moyennes des items positifs pairs et coping pairs
pour l'échelle « Expérience vicariante », selon le profil**

Profil	Pairs positifs	Coping pairs positif
Résilient	9.00	9.00
Vulnérable	6.00	8.00

Comme le montre le test de Wilcoxon comparant les deux items (*cf.* Figure 34), les moyennes du profil moyen dissimulent que 5 étudiants moyens sur 12 estiment que l'influence des deux composantes est identique (*cf.* Figure 34, en mauve). L'on ne relève aucun effet plafond, les scores se situant entre 5 et 8. Cependant, il convient tout de même de souligner qu'il existe une tendance significative très marquée chez les 7 étudiants restants. Ils estiment tous que le modèle de coping est plus influent (*cf.* Figure 34, en gras). L'on peut donc émettre l'hypothèse que le profil moyen serait en général divisé en deux groupes plus ou moins égaux, suivant chacun l'une des deux dynamiques.

Figure 34

**Test de Wilcoxon comparant les items positifs pairs et coping pairs
de l'échelle « Expérience vicariante, pour le profil moyen.**

			Statistique	p	Taille de l'effet	
Pairs	Coping	W de Wilcoxon	0.00 ^a	.022	Corrélation entre rangs bisériés	-1.00

Note. H_a $\mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 5 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Pour le profil résilient en revanche, les moyennes semblent ne pas représenter correctement la réalité (*cf.* Figure 35). Elles sont creusées par la présence d'un individu aux scores plus amples (5 à 9, soit 4 points d'écart). L'analyse individuelle montre qu'un étudiant résilient sur 4 estime que les deux composantes ont une influence maximale sur lui (9) (*cf.* Figure 35, en mauve). Ensuite, 2 des 3 autres étudiants penchent pour le modèle de coping. La valeur p du test de Wilcoxon indique que ces tendances sont probablement dues au hasard et ne peut donc pas être attribuées à l'appartenance au profil résilient (*cf.* Figure 35, en rouge)

Figure 35

Test de Wilcoxon comparant les items positifs pairs et coping pairs de l'échelle « Expérience vicariante, pour le profil résilient.

			Statistique	p		Taille de l'effet
Pairs	Coping	W de Wilcoxon	1.50 ^a	.586	Corrélation entre rangs bisériés	-0.700

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Enfin, seuls 66,6 % des étudiants vulnérables se sentent plus influencés par le modèle de coping (cf. Figure 36, en vert). Deux étudiants ont en effet attribué le score de 3 aux deux composantes (cf. Figure 36, en mauve). Nous pouvons émettre l'hypothèse que le profil vulnérable est divisé entre les individus estimant que les deux composantes ont la même influence, et ceux qui se sentent plus touchés par le modèle de coping.

L'écart interquartile élevé identifié dans la figure 36 était effectivement dû à un individu estimant, à l'inverse des autres étudiants vulnérables, être davantage influencé par la comparaison avec les pairs en général. Le reste du groupe est homogène et se sent quant à eux peu influencé.

Figure 36

Test de Wilcoxon comparant les items positifs pairs et coping pairs de l'échelle « Expérience vicariante, pour le profil vulnérable.

			Statistique	p		Taille de l'effet
Pairs	Coping	W de Wilcoxon	0.00 ^a	.098	Corrélation entre rangs bisériés	-1.00

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Au vu des résultats du test de Wilcoxon sur l'ensemble de l'échantillon (cf. Figure 37), l'on peut conclure qu'environ la moitié de l'échantillon considère que la comparaison avec les pairs en tant que modèle de coping est plus puissante. L'autre moitié n'établit pas de distinction entre les influences de ces deux composantes. Les étudiants en interprétation semblent donc être partagés quasiment à l'équilibre entre deux tendances.

Figure 37

Test de Wilcoxon comparant les items pairs et coping pairs de l'échelle « Expérience vicariante, tous profils confondus »

			Statistique	p		Taille de l'effet
Pairs	Coping	W de Wilcoxon	2.50 ^a	.002	Corrélation entre rangs bisériés	-0.980

Note. H_a $\mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 8 paire(s) de valeurs étaient rattachées

4.2.3.2.1.3 Classement général des groupes de composantes positives de la persuasion verbale : automodelage cognitif et automodelage symbolique

Avant d'établir la hiérarchie entre les deux items liés à la comparaison avec soi, il convient d'analyser les résultats de l'item de fréquence de l'automodelage cognitif. Puisqu'il s'agit d'un mécanisme invisible, propre à chacun, il convenait d'évaluer le rapport des étudiants à l'automodelage cognitif : « Je me visualise en train de réussir mon interprétation », jamais, rarement, parfois, souvent, très souvent.

L'échantillon dans son ensemble est réparti assez régulièrement, mais les extrémités de l'échelle sont asymétriques. L'option récoltant le plus de réponses est « parfois », soit la médiane (cf. Figure 38.a, en bleu). Cependant, les étudiants de l'échantillon semblent pencher vers l'extrémité haute, vers les options « souvent » et « très souvent », plutôt que vers « jamais » et « rarement » (cf. Figure 38.a, vert et rouge). Cette tendance propre à l'échantillon ne peut toutefois pas être généralisée à la population générale, compte tenu du caractère non concluant de la valeur *p* (cf. Figure 38.b, en bleu). Les profils semblent tous suivre une tendance similaire.

Figure 38.a

Répartition des réponses de l'item de fréquence « automodelage cognitif » en fonction des profils

Automodelage cognitif		Profil			Total
		Moyen	Résilient	Vulnérable	
Jamais	Observé	2	0	0	2
	% par colonne	16.7 %	0.0 %	0.0 %	9.1 %
Rarement	Observé	0	0	2	2
	% par colonne	0.0 %	0.0 %	33.3 %	9.1 %
Parfois	Observé	4	3	1	8
	% par colonne	33.3 %	75.0 %	16.7 %	36.4 %
Souvent	Observé	4	0	2	6
	% par colonne	33.3 %	0.0 %	33.3 %	27.3 %
Très souvent	Observé	2	1	1	4
	% par colonne	16.7 %	25.0 %	16.7 %	18.2 %
Total	Observé	12	4	6	22
	% par colonne	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

Figure 38.b

Tests χ^2

	Valeur	ddl	p
χ^2	10.8	8	.215
N	22		

Pour établir s'il existait un lien de corrélation entre la réponse de fréquence et le score d'influence attribué à l'automodelage cognitif, nous avons réalisé un test ANOVA unidirectionnelle non paramétrique⁴¹. La valeur p obtenue étant de 0,727, nous pouvons conclure que l'on ne peut observer de corrélation au sein de l'échantillon.

Afin d'établir la hiérarchie entre les deux items d'automodelage, nous avons généré un tableau reprenant les moyennes propres à chaque profil pour chaque item (*cf.* Figure 39). Les profils semblent présenter des dynamiques assez différentes. Au premier abord, les étudiants résilients pencheraient davantage pour l'automodelage symbolique. À l'inverse, les étudiants moyens considéreraient l'automodelage cognitif comme plus puissant, tout comme les étudiants vulnérables. Cependant, l'écart constaté chez les étudiants est considérablement plus marqué. L'écart type assez prononcé pour l'automodelage symbolique laisse supposer qu'un étudiant a tranché avec la norme de son groupe (*cf.* Figure 39, en gras), sans pour autant que cela n'ait trop augmenté artificiellement la moyenne ou la médiane. En somme, le groupe vulnérable semble tout de même assez homogène et très peu réceptif à l'automodelage symbolique. Le groupe le plus réceptif à la composante automodelage serait le profil moyen.

Figure 39

Moyennes des items positifs automodelage cognitif et automodelage symbolique de l'échelle « Expérience vicariante », selon le profil

	Profil	Automodelage cognitif	Automodelage symbolique
Manquants	Moyen	2	0
	Résilient	0	0
	Vulnérable	0	0
Moyenne	Moyen	7.70	6.58
	Résilient	6.50	7.25
	Vulnérable	7.00	4.00

⁴¹ L'ANOVA est un test statistique qui compare les moyennes de groupes définis pour vérifier si les écarts de scores entre ces groupes sont réels ou simplement dus au hasard.

Moyennes des items positifs automodelage cognitif et automodelage symbolique de l'échelle « Expérience vicariante », selon le profil

	Profil	Automodelage cognitif	Automodelage symbolique
Médiane	Moyen	8.00	6.50
	Résilient	6.50	7.50
	Vulnérable	7.00	4.00
Déviation standard	Moyen	0.949	2.07
	Résilient	0.577	0.957
	Vulnérable	1.10	2.37
Ecart interquartile	Moyen	1.00	3.25
	Résilient	1.00	1.25
	Vulnérable	0.750	3.50
Minimum	Moyen	6.00	3.00
	Résilient	6.00	6.00
	Vulnérable	5.00	1.00
Maximum	Moyen	9.00	9.00
	Résilient	7.00	8.00
	Vulnérable	8.00	7.00

Une fois de plus, pour vérifier les premières tendances observées, nous avons recouru à des tests de Wilcoxon, permettant d'évaluer si celles-ci sont imputables au profil. Le test confirme que les étudiants moyens ont tendance à accorder plus d'importance à l'automodelage cognitif. Le test révèle cependant que 2 étudiants sur 10 ont attribué des scores identiques (*cf.* Figure 40, en mauve). Compte tenu de la valeur p , l'on peut émettre l'hypothèse que le profil moyen tend à pencher pour l'automodelage cognitif (*cf.* Figure 40, en bleu).

Figure 40

Test de Wilcoxon comparant les items positifs automodelage symbolique et automodelage cognitif de l'échelle « Expérience vicariante, pour le profil moyen (N=10)

			Statistique	p		Taille de l'effet
Automodelage symbolique	Automodelage cognitif	W de Wilcoxon	7.00 ^a	.137	Corrélation entre rangs bisériels	-0.745

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

La taille de l'effet pour le profil résilient confirme que les étudiants de l'échantillon tendent à se sentir plus touchés par l'automodelage symbolique (3 étudiants sur 4). Néanmoins, cette tendance n'est pas imputable au profil résilient sur la base de ces données, compte tenu de la valeur p (cf. Figure 41, en rouge).

Figure 41

Test de Wilcoxon comparant les items positifs automodelage symbolique et automodelage cognitif de l'échelle « Expérience vicariante, pour le profil résilient (N=4)

			Statistique	p		Taille de l'effet
Automodelage symbolique	Automodelage cognitif	W de Wilcoxon	8.00	.345	Corrélation entre rangs bisériels	0.600

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

Enfin, il est possible de conclure sur la base de la taille de l'effet observé que 5 étudiants vulnérables sur 6 estiment que l'automodelage cognitif est plus puissant que l'automodelage symbolique. Il existe donc une réelle tendance au sein de l'échantillon qui, au vu de la valeur p assez faible, vaut probablement pour le profil vulnérable en général (cf. Figure 42, en bleu).

Figure 42

Test de Wilcoxon comparant les items positifs automodelage cognitif et automodelage symbolique de l'échelle « Expérience vicariante, pour le profil vulnérable.

		Statistique	p	Taille de l'effet
Automodelage symbolique	Automodelage cognitif	W de Wilcoxon	0.00 ^a .059	Corrélation entre rangs bisériés -1.00

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

La figure 43 (en vert, et en gras) permet de conclure que les étudiants en interprétation ont significativement tendance à se sentir davantage affecté par l'automodelage cognitif.

Figure 43

Test de Wilcoxon comparant les items positifs automodelage cognitif et automodelage symbolique de l'échelle « Expérience vicariante, tous profils confondus

		Statistique	p	Taille de l'effet
Automodelage symbolique	Automodelage cognitifs	W de Wilcoxon	32.0 ^a .035	Corrélation entre rangs bisériés -0.695

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 3 paire(s) de valeurs étaient rattachées

4.2.3.3 Persuasion verbale

L'échelle pour la source « persuasion verbale » est constituée de 6 items positifs, un par composante, et de 2 items négatifs, qui forment le miroir de 2 des 6 items positifs (*cf.* annexe 1). Comme précédemment expliqué, créer uniquement un item positif pour certaines composantes se justifie par la réalité de l'apprentissage de l'interprétation à l'université en Fédération Wallonie-Bruxelles. Tout comme pour l'échelle « Expérience de maîtrise active », nous avons dans un premier temps analysé la moyenne globale de tous les items positifs et la moyenne globale de tous les items négatifs de l'échelle.

Pour rappel, l'item concernant le self-talk est précédé d'une question à choix multiples pour savoir à quel point l'étudiant se pense concerné par ce phénomène. Cela est dû au fait que cet item est de nature exploratoire et qu'il nous est impossible, par la seule connaissance personnelle du milieu étudié, de savoir si les étudiants sont confrontés à ce mécanisme. Concrètement, 4 participants ont répondu qu'ils n'entretenaient jamais de discours interne positif par rapport à leurs capacités en interprétation. Puisqu'ils ne sont pas concernés par cette composante de la source, le questionnaire ne leur a pas proposé de répondre à l'item self-talk de l'échelle. En définitive, cet item ne cumule que 18 réponses au lieu de 22.

Consciente des potentielles implications d'une absence de réponses pour la moyenne, nous avons choisi la méthode de calcul qui permettait de limiter la sensibilité. C'est cette méthode que nous avons ensuite appliquée à l'ensemble des échelles, y compris celles qui ne sont pas concernées par des valeurs manquantes. Par exemple, pour obtenir la moyenne globale des items positifs, au lieu d'agréger respectivement tous les scores de chaque item positif, puis d'en réaliser la moyenne, nous avons préféré réaliser la moyenne des scores positifs de chaque individu, avant d'agréger ces valeurs uniques individuelles. De cette manière, les individus n'ayant pas répondu à un item n'ont pas de répercussion sur l'ensemble des scores de l'item en question. De fait, leur absence dans l'item aurait changé le dénominateur utilisé pour calculer la moyenne des scores des autres participants (l'on divise par 18 et non par 22). Or, en calculant d'abord les moyennes individuelles, on limite l'effet de la réponse manquant uniquement à l'individu en question.

4.2.3.3.1 *Persuasion verbale : identification de la dynamique globale positif-négatif pour chaque profil*

Nous avons d'abord comparé les moyennes globales positives et négatives de la persuasion verbale (cf. Figure 44). Cette démarche est purement informative, car ces moyennes sont conceptuellement difficilement comparables : d'un côté, 6 items positifs, ayant chacun un poids différent, comme le montrent les analyses réalisées ci-dessous ; de l'autre, 2 items négatifs des composantes les plus influentes du côté positif.

Si l'on observe les moyennes globales positives et négatives de la persuasion verbale (cf. Figure 44), l'on constate à première vue que le classement positif-négatif par profil suit les mêmes dynamiques générales que celles observées dans le tableau correspondant de l'échelle « Expérience de maîtrise active ».

En résumé, les profils moyens semblent estimer que la persuasion verbale positive est plus influente que la négative ; les résilients, de même, mais qu'ils sont peu affectés par la persuasion verbale négative ; les vulnérables, que le négatif est plus influent que le positif. De plus, à l'instar des expériences de maîtrise active négatives, les écarts types des persuasions verbales négatives sont également plus élevés que ceux des persuasions verbales positives.

Figure 44

Moyennes globales des items positifs et négatifs de l'échelle « Persuasion verbale ».

	Profil	Persuasion verbale positive	Persuasion verbale négative
Moyenne	Moyen	7.60	7.17
	Résilient	6.92	3.63
	Vulnérable	7.21	8.08
Médiane	Moyen	7.50	7.00
	Résilient	6.75	3.25
	Vulnérable	7.10	8.25
Déviati	Moyen	0.651	0.888

Moyennes globales des items positifs et négatifs de l'échelle « Persuasion verbale ».

	Profil	Persuasion verbale positive	Persuasion verbale négative
Minimum	Résilient	0.928	1.80
	Vulnérable	0.838	0.970
	Moyen	6.33	5.50
	Résilient	6.00	2.00
Maximum	Vulnérable	6.17	6.50
	Moyen	8.67	8.50
	Résilient	8.17	6.00
	Vulnérable	8.60	9.00

Afin de confirmer les tendances que semblent indiquer les moyennes, nous avons réalisé des tests de Wilcoxon pour les 3 profils.

Les étudiants moyens sont en réalité très partagés quant à la puissance des persuasions verbales positive et négative (*cf.* Figure 45, en gras). En effet, les moyennes positives de 6 étudiants 12 surpassent les moyennes négatives. De plus, 2 étudiants ont des scores identiques. En somme, aucune tendance claire ne se dégage parmi les étudiants moyens et il est impossible d'émettre d'hypothèse quant à la dynamique de ce profil (*cf.* Figure 45, en rouge).

Au vu de la taille de l'effet, les étudiants résilients tendent effectivement à se considérer plus influencés par la persuasion verbale positive que par la persuasion verbale négative (*cf.* Figure 46, en gras). De fait, tous les étudiants résilients présentent des moyennes positives supérieures aux moyennes négatives. La valeur p ne permet pas d'affirmer que cette tendance est propre au profil résilient, mais l'on peut émettre une hypothèse dans ce sens, à confirmer avec des études plus fournies.

Enfin, la tendance pour les étudiants vulnérables est confirmée par la taille de l'effet : ils se considèrent en général plus affectés par la persuasion verbale négative (*cf.* Figure 47, en gras). Cette tendance est probablement propre à leur profil, hypothèse à confirmer grâce à des études de plus grande ampleur (*cf.* Figure 47, en bleu)

Figure 45

Test de Wilcoxon comparant les moyennes positive et négative de l'échelle « Persuasion verbale », pour le profil moyen

		Statistique		p	Taille de l'effet	
Persuasion verbale positive	Persuasion verbale négative	W de Wilcoxon	39.5 ^a	.240	Corrélation entre rangs bisériés	0.0128

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Figure 46

Test de Wilcoxon comparant les moyennes positive et négative de l'échelle « Persuasion verbale », pour le profil résilient

		Statistique		p	Taille de l'effet	
Persuasion verbale positive	Persuasion verbale négative	W de Wilcoxon	10.0	.125	Corrélation entre rangs bisériés	1.00

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

Figure 47

Test de Wilcoxon comparant les moyennes positive et négative de l'échelle « Persuasion verbale », pour le profil vulnérable

		Statistique		p	Taille de l'effet	
Persuasion verbale positive	Persuasion verbale négative	W de Wilcoxon	3.00	.156	Corrélation entre rangs bisériés	-0.714

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

Quelques différences avec l'échelle « Expérience de maîtrise active » sont visibles. Premièrement, les écarts types de la persuasion verbale positive sont dans l'ensemble légèrement plus élevés ; les écarts types négatifs, plus modérés, à l'exception de celui des résilients. Les réponses positives seraient donc moins uniformes et les réponses négatives davantage que dans l'échelle « Expérience de maîtrise ».

Deuxièmement, le profil résilient semblerait moins bénéficier de la persuasion verbale positive que le profil moyen (-0,68). En observant les moyennes de chaque item, l'on constate que les étudiants résilients de l'échantillon ont attribué en moyenne des scores plus bas que les étudiants moyens pour 4 items positifs sur 6. Pour les items sur le self-talk et sur les feedbacks d'étudiants en interprétation connus, les individus résilients ont la moyenne la plus basse de l'ensemble de l'échantillon, 5,75 (N=22). Ce résultat est surprenant, étant donné que la nature même des résilients est d'être davantage influencés que les autres par les informations d'efficacité positive.

Pour vérifier que cette tendance est réelle, nous avons réalisé un test t pour échantillon indépendant, en utilisant le U de Mann-Whitney⁴². Ce test non paramétrique compare les moyennes globales des items positifs de l'échelle « persuasion verbale », des moyens et des résilients. La valeur *p* ne permet pas d'établir que cette tendance est significative : il y a tout de même 18 % de chances que ce soit le simple fruit du hasard. Néanmoins, l'on peut postuler qu'il y a une certaine probabilité que, dans un autre échantillon d'étudiants, le profil résilient ait une légère tendance à se penser moins influencé par les persuasions verbales positives que le profil moyen. La persuasion verbale pourrait donc bien constituer une exception à la dynamique générale du groupe résilient, qui est en général plus réceptif que le groupe moyen aux influences positives

⁴² Cf. Glossaire p. 222

Figure 48

Test du U de Mann-Whitney comparant les moyennes globales des profils moyen et résilient, de tous les items positifs de l'échelle « Persuasion verbale »

		Statistique	p
Persuasion verbale positive	U de Mann-Whitney	12.5	.181

Note. $H_a \mu_{\text{Moyen}} \neq \mu_{\text{Résilient}}$

Les étudiants interrogés semblent en général avoir légèrement tendance à considérer que la persuasion positive est plus puissante que la persuasion verbale négative (cf. Figure 49, en gras). Cependant, ce constat est probablement fortuit et donc statistiquement non significatif (cf. Figure 49, en rouge).

Figure 49

Test de Wilcoxon comparant les moyennes positive et négative de l'échelle « Persuasion verbale », tous profils confondus

		Statistique		p	Taille de l'effet	
Persuasion verbale négative	Persuasion verbale positive	W de Wilcoxon	71.0 ^a	.211	Corrélation entre rangs bisériés	-0.439

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \text{Mesure 2} \neq 0$

^a 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

4.2.3.3.2 Hiérarchie des influences des composantes positives de la persuasion verbale

4.2.3.3.2.1 Classement général des groupes de composantes positives de la persuasion verbale

Dans le but d'établir de potentielles tendances propres aux profils, nous avons procédé à l'analyse détaillée de chaque item positif, de chaque composante de la persuasion verbale. Dans un premier temps, nous avons réalisé un classement général des composantes positives de l'expérience de maîtrise sur la base des moyennes des items. Nous avons décidé de ne pas ordonner chaque item individuellement par ordre d'influence perçue en fonction du profil. En fonction de caractéristiques communes, nous avons regroupé les items en 4 groupes de composantes : les interprètes, que ce soient des professeurs ou des externes, qui connaissent le métier ; les apprenants, que ce soient des étudiants connus ou pas ; les bénéficiaires de l'interprétation, soit des non-initiés ; et soi-même. Pour les groupes contenant 2 items, nous avons calculé un score unique par individu, correspondant à la moyenne des scores individuels des deux items. Ce classement vise à mieux refléter la nature des composantes.

Le test de Friedman confirme qu'il existe une réelle hiérarchie d'influence entre les composantes dans le groupe moyen, concordant avec le classement donné par les moyennes globales (*cf.* Figures 50.c et 51 ci-dessous). La valeur *p* obtenue grâce au test de Friedman révèle que la tendance observée est largement dominante et peut statistiquement être considérée comme propre au profil moyen (*cf.* Figure 50.a, en vert). La figure 50.b, qui compare les items par paire, permet de conclure que le profil moyen a significativement tendance à considérer que le self-talk positif et les retours des pairs sont moins influents que ceux des interprètes professionnels (*cf.* Figure 50.b, en vert). Il existe également une certaine probabilité que le profil moyen tende à penser que le self talk et les feedbacks des pairs sont moins influents que les retours des bénéficiaires, qui quant à eux ont moins de poids que les interprètes professionnels (*cf.* Figure 50.b, en bleu). Nous pouvons donc conclure que le profil moyen tend significativement à penser qu'il est le plus influencé par les feedbacks des interprètes que ceux des pairs et le self-talk. Il est aussi probable que les retours des bénéficiaires de l'interprétation soient en deuxième position. Le test ne permet d'établir de tendance de classement entre le self-talk positif et les retours des pairs,

puisque'il est trop probable que les résultats et les dynamiques observées soient liés au hasard (cf. Figure 50.b, en rouge).

Figure 50.a

Test de Friedman comparant les groupes d'items positif de la persuasion verbale pour le profil moyen

χ^2	ddl	p
12.7	3	.005

Figure 50.b

Comparaison entre les groupes d'items positifs de la persuasion verbale pour le profil moyen

		Statistique	p
Self talk positif	- Pairs positifs	0.212	.834
Self talk positif	- Bénéficiaires positif	1.906	.066
Self talk positif	- Interprètes positif	3.812	<.001
Pairs positifs	- Bénéficiaires positif	1.694	.101
Pairs positifs	- Interprètes positif	3.600	.001
Bénéficiaires positif	- Interprètes positif	1.906	.066

Figure 50.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Self-talk positif	6.73	7.00
Pairs positifs	7.09	7.00
Bénéficiaires positifs	7.64	8.00
Interprètes positifs	8.59	8.50

Figure 51

Tailles de l'effet des liens entre les groupes de composantes positives de l'échelle « Persuasion verbale », pour le profil moyen

		Taille de l'effet
Self-talk	Pairs	-0.348 ^a
Pairs	Bénéficiaires	-0.385
Bénéficiaires	Interprètes	-0.897 ^b
Self-talk		-1.000 ^c

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^b 3 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^c 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Le test de Friedman montre que les étudiants résilients, et le profil résilient compte tenu de la valeur p (cf. Figure 52.a) tendent à établir le même ordre que les étudiants moyens (cf. Figure 52.c, et 53). La figure 52.b révèle que, si les étudiants résilients ont une légère tendance à considérer que le feedback des pairs est plus influent que le self-talk positif, et que le feedback des professionnels est supérieur à celui des bénéficiaires, il est impossible d'attribuer la tendance observée au profil résilient en général (car $p > 0,05$, cf. Figure 52.b, en rouge). En somme, le test de Friedman permet tout de même d'affirmer que, malgré la taille limitée du groupe résilient, le profil résilient a significativement tendance à considérer que l'influence du self-talk positif et du feedback positif des pairs est inférieure à celle des bénéficiaires et des professionnels (cf. Figure 52.b, en vert).

Figure 52.a

Test de Friedman comparant les groupes d'items positifs de la persuasion verbale, pour le profil résilient

χ^2	ddl	p
9.55	3	.023

Figure 52.b

**Comparaison entre les groupes d'items positifs
de la persuasion verbale pour le profil résilient**

			Statistique	p
Self talk positif	-	Pairs positifs	1.347	.211
Self talk positif	-	Bénéficiaires positif	4.311	.002
Self talk positif	-	Interprètes positif	5.119	<.001
Pairs positifs	-	Bénéficiaires positif	2.963	.016
Pairs positifs	-	Interprètes positif	3.772	.004
Bénéficiaires positif	-	Interprètes positif	0.808	.440

Figure 52.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Self-talk positif	5.75	5.00
Pairs positif	6.13	6.00
Bénéficiaire positif	7.75	8.00
Interprètes positif	7.88	8.00

Figure 53

Tailles de l'effet des liens entre les groupes de composantes positives de l'échelle « Persuasion verbale », pour le profil résilient

		Taille de l'effet
Self-talk	Pairs	-0.400
Pairs	Bénéficiaires	-1.000 ^a
Bénéficiaires	Interprètes	-0.600 ^a
Self-talk		-1.000

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Enfin, le test de Friedman révèle que les étudiants vulnérables suivent vraisemblablement un ordre unique. Les tailles de l'effet confirment le classement suivant (*cf.* Figure 55) :

pairs < bénéficiaires < self-talk < interprètes professionnels

Les résultats du test de Friedman ne permettent néanmoins pas d'identifier un classement global considéré comme statistiquement significatif pour le profil vulnérable (*cf.* Figure 54.a et 54.b). Grâce à la comparaison des groupes d'items par paire, l'on constate qu'il est tout de même possible d'affirmer que le profil vulnérable tend significativement à considérer que les retours des interprètes sont largement au-dessus des retours des pairs (*cf.* Figure 54.b, en vert). Deux hypothèses probables, au vu des valeurs *p* assez faibles, postulent que le profil moyen tendrait à considérer que le self-talk a plus de poids que les retours des pairs, et que les feedbacks des interprètes sont plus influents que ceux des bénéficiaires (*cf.* Figure 54.b, en bleu). Aucune autre tendance ne peut être dégagée sur la base du test de Friedman pour le profil vulnérable (*cf.* Figure 54.b, en rouge).

Figure 54.a

Test de Friedman comparant les groupes de composantes positives de la persuasion verbale, pour le profil vulnérable

χ^2	ddl	p
5.48	3	.140

Figure 54.b

Comparaison entre les groupes de composante positives de la persuasion verbale pour le profil vulnérable

			Statistique	p
Self talk positif	-	Pairs positifs	1.890	.108
Self talk positif	-	Bénéficiaires positif	0.840	.433
Self talk positif	-	Interprètes positif	1.050	.334
Pairs positifs	-	Bénéficiaires positif	1.050	.334
Pairs positifs	-	Interprètes positif	2.941	.026
Bénéficiaires positif	-	Interprètes positif	1.890	.108

Figure 54.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Pairs positifs	5.00	5.00
Bénéficiaires positif	6.67	7.00
Self-talk positif	7.33	7.00
Interprètes positif	7.83	8.00

Figure 55

Tailles de l'effet des liens entre les groupes de composantes positives de l'échelle « Persuasion verbale », pour le profil vulnérable

		Taille de l'effet
Pairs	Bénéficiaires	-0.524
Bénéficiaires	Self-talk	-0.667 ^a
Self-talk	Interprètes	-0.500
Pairs		-1.000 ^a

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Les tests réalisés sur l'ensemble de l'échantillon révèlent que les étudiants en interprétation interrogés suivent une tendance unique significative (cf. Figures 56.a et 56.b, en vert), en classant les groupes de composantes de la persuasion verbale comme suit (cf. Figure 57) :

Feedbacks des pairs < feedbacks des bénéficiaires < feedbacks des interprètes

Les étudiants de l'échantillon tendent légèrement à placer le self-talk après le feedbacks des pairs, sans pour autant que cette tendance puisse être confirmée.

Figure 56.a

Test de Friedman comparant les groupes de composantes positives de la persuasion verbale, tous profils confondus

χ^2	ddl	p
21.4	2	<.001

Figure 56.b

Comparaison entre les groupes de composante positives de la persuasion verbale, tous profils confondus

			Statistique	p
Pairs	-	Bénéficiaires	2.768	.008
Pairs	-	Interprètes	5.363	<.001
Pairs	-	Self-talk	0.173	.863
Bénéficiaires	-	Interprètes	2.595	.012
Bénéficiaires	-	Self-talk	2.595	.012
Interprètes	-	Self-talk	5.190	<.001

Figure 56.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Pairs	6.59	6.50
Interprètes	8.34	8.50
Bénéficiaires	7.55	8.00

Figure 57

Tailles de l'effet des liens entre les groupes de composantes positives de l'échelle « Persuasion verbale », tous profils confondus

		Taille de l'effet
Pairs	Self-talk	-0.193 ^a
Self-talk	Bénéficiaires	-0.684 ^b
Bénéficiaires	Interprètes	-0.850 ^c
Pairs		-1.000 ^b

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^b 3 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^c 5 paire(s) de valeurs étaient rattachées

4.2.3.3.2.2 Classement des composantes positives de la persuasion verbale : professeurs et professionnels externes

L'on ne constate pas de grande disparité de scores entre les profils étudiés : les étudiants sont tous assez réceptifs aux retours des interprètes (professeurs ou externes). Les moyennes indiqueraient que les étudiants résilients se sentent moins influencés par les professionnels externes que les autres profils (moyenne de 7,5). Cependant, la valeur est artificiellement tirée vers le bas par un participant résilient ayant répondu 7 et 6, ce dernier ayant beaucoup de puissance au vu de la taille du groupe (N=4). En écartant cette valeur afin de procéder à une analyse de sensibilité, la moyenne des étudiants résilients pour l'item professionnel externe passe à 8. Les résultats du test de Kruskal-Wallis, permettant d'établir si les moyennes des profils sont réellement différentes par tendance et non par hasard, ne sont pas concluants (*cf.* Figure 58, en rouge). Rien ne permet donc d'affirmer que le profil résilient ait tendance à se sentir moins affecté par les retours des professionnels externes que les profils moyen et vulnérable.

Figure 58

Test de Kruskal-Wallis, comparant les moyennes de l'item professionnels externes de l'échelle « Persuasion verbale », des 3 profils

		W	p
Moyen	Résilient	-2.28	.239
Résilient	Vulnérable	1.26	.644

Au premier abord, les étudiants moyens estimerait être le plus réceptifs aux feedbacks positifs des professeurs en interprétation que ceux des interprètes professionnels externes (*cf.* Figure 59). Or, les scores individuels montrent une réalité plus nuancée : 6 individus moyens sur 12 considèrent que les feedbacks des professeurs et des interprètes professionnels externes à l'université ont un poids identique (*cf.* Figure 60, en mauve). Ce constat est à pondérer : les scores de 5 d'entre eux sont de 9 et 9, ce qui laisse peut-être supposer que l'effet plafond rend les scores artificiellement identiques. Ensuite, 3 individus ont attribué un point de plus au feedback du professionnel externe et enfin, 3 individus, fidèles à la tendance moyenne observée au départ, estiment le contraire. En réalité, ce sont ces 3 derniers individus qui déterminent à eux seuls cette tendance globale observée sur la base des moyennes, car deux d'entre eux ont attribué 2 points de moins au professionnel externe.

En définitive, et compte tenu de la valeur p , aucune tendance significative ne peut être dégagée pour le profil moyen sur ce point (*cf.* Figure 60). Les étudiants moyens ont des ressentis assez divers en la matière et il est impossible, en vertu d'un possible effet plafond, d'affirmer qu'une moitié d'entre eux pensent que les deux composantes exercent une influence identique. La taille de l'effet (-0,654) montre que, parmi l'autre moitié du groupe moyen, il existe une tendance anecdotique à considérer que le professeur est plus influent que le professionnel externe, sans pour autant que ce constat puisse être attribué au profil moyen.

Figure 59

Moyennes des items positifs professeur et professionnel externe de l'échelle « Persuasion verbale », selon le profil

	Profil	Professeur	Professionnel externe
Moyenne	Moyen	8.67	8.50
	Résilient	8.25	7.50
	Vulnérable	8.17	8.17
Médiane	Moyen	9.00	9.00
	Résilient	8.50	7.50
	Vulnérable	8.00	8.00
Déviation standard	Moyen	0.492	0.798
	Résilient	0.957	1.29
	Vulnérable	0.753	0.753
Minimum	Moyen	8.00	7.00
	Résilient	7.00	6.00
	Vulnérable	7.00	7.00
Maximum	Moyen	9.00	9.00
	Résilient	9.00	9.00
	Vulnérable	9.00	9.00

Figure 60

Test de Wilcoxon comparant les items positifs professeur et professionnel externe de l'échelle « Persuasion verbale », pour le profil moyen

			Statistique	p	Taille de l'effet
Professeur positif	Professionnel positif	W de Wilcoxon	13.5 ^a	.589	-0.654

Note. H_a $\mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 6 paire(s) de valeurs étaient rattachées

En comparaison avec les étudiants moyens, les étudiants résilients semblent établir de façon plus homogène une légère différence entre les feedbacks des professeurs et des professionnels externes. De fait, 3 étudiants sur 4 estiment que les feedbacks du professeur sont plus influents d'un point (*cf.* Figure 61, en gras). La valeur p montre que cette dynamique pourrait potentiellement s'avérer propre au profil résilient, une hypothèse à confirmer avec des tests à plus grande échelle (*cf.* Figure 61, en bleu).

Figure 61

Test de Wilcoxon comparant les items positifs professeurs et professionnels externes de l'échelle « Persuasion verbale », pour le profil résilient

			Statistique	p		Taille de l'effet
Professeurs	Professionnels externes	W de Wilcoxon	6.00 ^a	.149	Corrélation entre rangs bisériés	0.200

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Enfin, sur la base des moyennes (*cf.* Figure 59), les étudiants vulnérables semblent au premier abord ne pas établir de différence entre les deux composantes. Ces moyennes identiques sont en fait le reflet d'un parfait équilibre dans les scores : 4 individus ont attribué des scores identiques (*cf.* Figure 62, en mauve), 1 individu des scores de 8 et 9, et le dernier, de 9 et 8. En somme, 66,7 % des étudiants vulnérables estiment que les feedbacks des professeurs et ceux des professionnels externes exercent la même influence sur le sentiment d'auto-efficacité. Au vu du caractère non concluant de la valeur p , des tests à plus grande échelle seraient nécessaires pour savoir s'il existe une réelle tendance au sein de ce profil (*cf.* Figure 62, en rouge).

Figure 62

Test de Wilcoxon comparant les items positifs professeurs et professionnels externes de l'échelle « Persuasion verbale », pour le profil résilient

		Statistique		p
Professeurs positif	Professionnels externes positif	W de Wilcoxon	1.50 ^a	1.000

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 4 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Plusieurs hypothèses permettent d'expliquer les différences de ressentis des étudiants. Certains accordent peut-être davantage d'importance aux retours de leurs professeurs, car ces derniers, souvent très proches dans le milieu, sont conscients de leurs forces et faiblesses et de leur évolution. L'information d'efficacité émanant du professeur serait donc perçue comme plus fiable.

D'autres étudiants, à l'inverse, estiment peut-être que le lien social, parfois même amical, qui les lie à leur professeur diminue la fiabilité du feedback, en comparaison avec l'objectivité « froide » d'un professionnel externe ne les connaissant pas.

L'on pourrait également postuler que les étudiants sont influencés par des biais attentionnels et mnésiques. Selon nos observations personnelles, les étudiants dans le milieu étudié obtiennent l'avis d'interprètes professionnels externes plus rarement et dans des cadres plus formels et évaluatifs (jury, atelier avec des fonctionnaires de la Commission, stages, etc.). Ces caractéristiques contextuelles agiraient comme un amplificateur, influençant la rétention et la portée du souvenir de ces rencontres. En répondant à l'item, les étudiants activent peut-être un souvenir plus vif et marquant pour l'item professionnel externe, ce qui les amène à attribuer un score supérieur.

Enfin, certains étudiants accordent peut-être davantage d'importance aux retours de professionnels externes, car, comme le confirment les réponses à la question ouverte « À quels profils de professionnels externes avez-vous pensé en répondant à la question précédente ? » (l'item sur les professionnels externes), ils pensent à des interprètes « chevronnés ⁴³ » travaillant pour de grandes institutions

⁴³ Mot repris de l'une des réponses reçues.

(Commission, OTAN, etc⁴⁴). Il s'avère que 17 étudiants sur 22 mentionnent ce type de profil. Trois étudiants ont indiqué n'avoir pensé à aucun type d'interprète en particulier, tandis que deux autres étudiants n'ont pas fait mention du profil institutionnel. Il convient de préciser que tous les étudiants ayant fait mention du profil institutionnel n'ont pas forcément considéré que ces derniers avaient plus d'influence que les professeurs. Cette hypothèse peut donc être considérée comme l'un des phénomènes créant une légère tendance, sans pour autant qu'il soit décisif.

Si l'on analyse l'ensemble de l'échantillon, l'on constate que la moitié des étudiants considèrent que les retours des professeurs sont tout aussi influents que ceux des professionnels externes (cf. Figure 63, en mauve). L'autre moitié a une légère tendance à considérer que les retours des professionnels externes sont plus influents, sans pour autant que l'on puisse conclure qu'il s'agit d'une tendance statistiquement significative (cf. Figure 63, en rouge, et en gras).

Figure 63

Test de Wilcoxon comparant les items positifs professionnels externes et professeurs de l'échelle « Persuasion verbale », tous profils confondus

			Statistique	p		Taille de l'effet
Professeurs	Professionnels externes	W de Wilcoxon	46.0 ^a	.236	Corrélation entre rangs bisériés	-0.636

Note. H_a $\mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 11 paire(s) de valeurs étaient rattachées

4.2.3.3.2.3 Classement des composantes positives de la persuasion verbale : bénéficiaires de l'interprétation

Pour ce qui est de l'item sur les bénéficiaires de l'interprétation, les écarts types, les minimums et maximums montrent que les étudiants ont des ressentis très divers, peu importe le profil. Le quart des étudiants a attribué des scores inférieurs à 6,25. Ces étudiants accordent peut-être moins d'importance aux retours des bénéficiaires, puisque ceux-ci ne sont pas initiés au domaine de l'interprétation. À

⁴⁴ Exemples repris des réponses reçues

l'inverse, les autres étudiants valorisent peut-être davantage ces retours, car ils anticipent le rapport client : « même si je suis conscient qu'il reste des progrès à réaliser, si ces auditeurs purs sont satisfaits de ma performance, c'est que j'ai les capacités pour remplir adéquatement mon rôle d'interprète ».

Figure 64

**Moyennes de l'item positif bénéficiaire
de l'échelle « Persuasion verbale », selon le profil**

	Profil	Bénéficiaires positifs
Moyenne	Moyen	7.58
	Résilient	7.75
	Vulnérable	7.33
Médiane	Moyen	8.00
	Résilient	8.00
	Vulnérable	7.50
Déviation standard	Moyen	1.38
	Résilient	1.26
	Vulnérable	1.63
Minimum	Moyen	5.00
	Résilient	6.00
	Vulnérable	5.00
Maximum	Moyen	9.00
	Résilient	9.00
	Vulnérable	9.00

4.2.3.3.2.4 Classement des composantes positives de la persuasion verbale : pairs connus et inconnus

Les moyennes des items « Pairs connus » et « Pairs inconnus » montreraient à première vue que les étudiants moyens estiment que les deux composantes exercent la même influence (cf. Figure 65).

Au départ, nous n'avions créé qu'un seul item, mesurant l'influence des pairs, soit les étudiants en interprétation en deuxième année de master. Cependant, grâce aux phases de test du questionnaire, il a semblé que les étudiants pouvaient considérer différemment le feedback d'un pair en fonction du lien social entretenu : camarades de classe, voire amis, ou des étudiants inconnus.

Le test de Wilcoxon réalisé pour les étudiants moyens contredit la dynamique induite par les moyennes. Il révèle que 8 individus moyens sur 12 ont attribué des scores différents à chacun des deux items (cf. Figure 66, en mauve). L'on peut donc confirmer qu'il existe bien des différences de perception entre les deux composantes chez les étudiants moyens (cf. Figure 66).

Ces 8 étudiants moyens sont toutefois partagés : 4 estiment que les retours du professeur sont plus influents que ceux du professionnel externe, et 4 l'inverse. À ce constat s'ajoute la valeur p , non concluante (cf. Figure 66, en rouge). Il n'est dès lors pas possible d'établir de tendance significative propre au profil moyen.

Figure 65

**Moyennes des items positifs pairs connus et pairs inconnus
de l'échelle « Persuasion verbale », selon le profil**

	Profil	Pairs connus positif	Pairs inconnus positif
Moyenne	Moyen	7.00	7.08
	Résilient	5.75	6.50
	Vulnérable	5.67	6.33
Médiane	Moyen	7.00	7.00
	Résilient	6.00	6.50

**Moyennes des items positifs pairs connus et pairs inconnus
de l'échelle « Persuasion verbale », selon le profil**

	Profil	Pairs connus positif	Pairs inconnus positif
	Vulnérable	6.50	6.00
Déviat	Moyen	1.54	1.08
	Résilient	1.26	1.29
	Vulnérable	2.73	1.51
Minimum	Moyen	5.00	5.00
	Résilient	4.00	5.00
	Vulnérable	2.00	5.00
Maximum	Moyen	9.00	8.00
	Résilient	7.00	8.00
	Vulnérable	8.00	8.00

Figure 66

Test de Wilcoxon comparant les items positifs pairs connus et pairs inconnus pour le profil moyen

			Statistique	p
Pairs connus	Pairs inconnus	W de Wilcoxon	17.0 ^a	.943

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 4 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Ensuite, les moyennes laissent soupçonner que les étudiants résilients accordent plus de poids aux feedback d'étudiants qu'ils ne connaissent pas (0,75 d'écart) (cf. Figure 65). Néanmoins, le test de Wilcoxon (cf. Figure 67) révèle que ces moyennes dissimulent la réalité des scores individuels, à cause d'une valeur extrême (4) ayant un impact considérable au vu de la taille de l'échantillon (N=4). Deux individus sur 4 ne ressentent en réalité aucune différence d'influence (cf. Figure 67, en mauve) et les deux autres adoptent des avis opposés. Les étudiants résilients de

l'échantillon sont donc fortement partagés et leurs scores ont une grande amplitude. Aucune tendance spécifique au profil ne peut être dégagée (cf. Figure 67, en rouge).

Figure 67

Test de Wilcoxon comparant les items positifs pairs connus et pairs inconnus externes de l'échelle « Persuasion verbale », pour le profil résilient

			Statistique	p
Pairs connus positif	Pairs inconnus positif	W de Wilcoxon	1.00 ^a	1.000

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Enfin, bien que les moyennes semblent indiquer que les étudiants vulnérables s'estiment davantage influencés par les retours d'étudiants inconnus (cf. Figure 65), aucune tendance précise ne se dégage au sein de l'échantillon. À l'instar des étudiants résilients, la première moitié des étudiants vulnérables n'établit pas de différence entre les deux composantes ; la seconde est divisée. Comme l'indique l'écart type élevé, les ressentis face aux pairs inconnus sont tranchés. Trois étudiants ont attribué un score inférieur à 5, qui indique que ces derniers ne se pensent moins réceptifs à cette composante.

Sur la base de nos échanges avec la participante test, nous postulons que ces disparités sont dues à la fiabilité perçue des feedbacks. Certains étudiants attribuent peut-être un plus grand score aux commentaires de leurs camarades de classe parce qu'ils estiment que ces derniers, comme les professeurs, connaissent leur niveau, sont plus fiables. À l'inverse, d'autres pourraient balayer les commentaires des étudiants de leur classe en se disant que ces derniers, au vu des liens amicaux entretenus, manquent d'objectivité ou n'oseraient de toute manière pas souligner des lacunes.

L'on peut conclure sur la base du test de Wilcoxon qu'un peu moins de la moitié des étudiants interrogés ne ressentent pas de différence entre ces deux composantes (cf. Figure 68, en mauve). Les autres étudiants tendent à considérer que les retours des pairs inconnus sont plus influents que ceux des pairs connus (cf. Figure 68, en

gras). Aucune tendance significative ne se dégage de l'échantillon (cf. Figure 68, en rouge).

Figure 68

Test de Wilcoxon comparant les items positifs pairs connus et pairs inconnus externes de l'échelle « Persuasion verbale », tous profils confondus

			Statistique	p		Taille de l'effet
Pairs connus	Pairs inconnus	W de Wilcoxon	33.0 ^a	.397	Corrélation entre rangs bisériés	-0.739

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 9 paire(s) de valeurs étaient rattachées

4.2.3.3.2.5 Classement des composantes positives de la persuasion verbale : self-talk

Concernant l'item positif sur le self-talk, la question de fréquence nous a d'abord permis de mieux comprendre la place de ce mécanisme dans l'apprentissage de l'interprétation en Wallonie. Certaines dynamiques se dégagent, toutes proportions gardées, au vu de la taille de l'échantillon (N=22).

Pour le groupe moyen (cf. Figure 69), une courbe de Gauss se dessine : un peu moins de la moitié des participants estiment se parler parfois positivement à propos de leurs capacités et les autres étudiants se répartissent de façon régulière. Le groupe résilient semble être le groupe se sentant en moyenne le plus concerné par le discours interne positif. La répartition semble en réalité suivre une « demi » courbe de Gauss (2 valeurs sur 4 au centre), un constat logique au vu du nombre d'individus en comparaison avec le nombre d'options (N=4, 5 options).

Figure 69

Répartition des réponses de l'item de fréquence « self-talk » en fonction des profils

Fréquence du self-talk positif		Profil			Total
		Moyen	Résilient	Vulnérable	
Jamais	Observé	1	0	3	4
	% par colonne	8.3 %	0.0 %	50.0 %	18.2 %
Rarement	Observé	3	0	0	3
	% par colonne	25.0 %	0.0 %	0.0 %	13.6 %
Parfois	Observé	5	2	2	9
	% par colonne	41.7 %	50.0 %	33.3 %	40.9 %
Souvent	Observé	2	1	0	3
	% par colonne	16.7 %	25.0 %	0.0 %	13.6 %
Très souvent	Observé	1	1	1	3
	% par colonne	8.3 %	25.0 %	16.7 %	13.6 %
Total	Observé	12	4	6	22
	% par colonne	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

Cependant, l'appartenance au profil pourrait expliquer que les deux autres individus aient choisi l'extrémité supérieure de l'échelle : les résilients ont un sentiment d'auto-efficacité probablement plus stable et fort de par leur profil et ont donc peut-être plus de facilité à s'engager dans des auto-encouragements. En parallèle, pour le profil vulnérable, l'on remarque le même phénomène, mais inversé : une petite moitié d'individus au centre, mais davantage de valeurs basses que hautes. Ces valeurs montreraient donc, qu'à l'inverse des résilients, les vulnérables entretiennent en moyenne moins de discours interne positif quant à leurs capacités. Cela pourrait s'expliquer par leur difficulté à gagner en sentiment d'auto-efficacité et à se convaincre de leur capacité.

En somme, ces résultats sont peut-être le fruit du hasard, compte tenu de la taille de l'échantillon, mais ces résultats pourraient également être le reflet des réelles

tendances en fonction du profil. Des études à plus grande échelle permettraient de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

Ensuite, nous avons cherché à évaluer s'il existait une corrélation entre les réponses de fréquence et les scores attribués au self-talk positif. Nous avons imaginé que des étudiants se parlant rarement positivement à propos de leur capacité estimerait que cela a peu d'influence, en comparaison avec d'autres étudiants plus touchés par ce mécanisme. Or, le test ANOVA unidirectionnel ne révèle pas de corrélation entre les scores de fréquence et les scores de l'item self-talk : la fréquence attribuée n'est pas un facteur qui détermine le score de l'item.

Pour le groupe moyen, l'écart type montre que les scores sont plutôt variés, s'étalant de 4 à 9 (*cf.* Figure 70). Quant aux étudiants résilients, l'écart type élevé est causé par un étudiant ayant tendance à accorder plus d'importance à la persuasion verbale en général. Les scores étaient en réalité assez homogènes : 3 étudiants sur 4 ayant attribué la note de 5. Il est intéressant de constater que deux d'entre eux avaient pourtant indiqué qu'ils pratiquaient « souvent » et « très souvent ». Les étudiants résilients seraient le profil se considérant le moins influencé de tous par le self-talk, une hypothèse à confirmer par de plus grandes études.

Les étudiants vulnérables ayant répondu à l'item (N=3) semblent avoir des ressentis similaires, avec des notes plus élevées que le reste des étudiants (*cf.* Figure 70). Les étudiants vulnérables seraient-ils plus réceptifs que les autres au self-talk ? Au vu de la taille de l'échantillon et des résultats non concluants des tests de Kruskal-Wallis réalisés, l'on ne peut tirer d'informations diagnostiques pour ce profil.

Figure 70

**Moyennes de l'item positif self-talk
de l'échelle « Persuasion verbale », selon le
profil**

	Profil	Self-talk positif
N	Moyen	11
	Résilient	4
	Vulnérable	3

**Moyennes de l'item positif self-talk
de l'échelle « Persuasion verbale », selon le
profil**

	Profil	Self-talk positif
Moyenne	Moyen	6.73
	Résilient	5.75
	Vulnérable	7.33
Médiane	Moyen	7.00
	Résilient	5.00
	Vulnérable	7.00
Déviation standard	Moyen	1.35
	Résilient	1.50
	Vulnérable	0.577
Minimum	Moyen	4.00
	Résilient	5.00
	Vulnérable	7.00
Maximum	Moyen	9.00
	Résilient	8.00
	Vulnérable	8.00
25-ième percentile	Moyen	6.00
	Résilient	5.00
	Vulnérable	7.00
50-ième percentile	Moyen	7.00
	Résilient	5.00
	Vulnérable	7.00
75-ième percentile	Moyen	7.50
	Résilient	5.75
	Vulnérable	7.50

4.2.3.3.3 Hiérarchie des influences des composantes négatives de la persuasion verbale

Nous avons ensuite analysé les 2 items négatifs de l'échelle « Persuasion verbale ». Nous avons calculé les moyennes par groupe pour chaque item (*cf.* Figure 71). Les moyennes suivent les tendances générales de chaque groupe (les vulnérables sont les plus affectés par les items négatifs ; les résilients, les moins). Les écarts types soulignent une grande variété et amplitude des résultats, ce qui confirme que l'influence des composantes négatives est davantage déterminée par le vécu personnel.

Pour rappel, la moitié de chaque groupe d'étudiants estimait que les retours positifs des professeurs avaient la même influence que ceux des professionnels externes. Parmi l'autre moitié, il existait une légère tendance à placer le professeur au-dessus du professionnel externe, à l'inverse de la tendance observée au premier abord pour les items négatifs. À l'inverse, les moyennes de chaque profil semblent indiquer que les étudiants sont légèrement plus affectés par les retours négatifs d'un professionnel externe que ceux de leurs professeurs. Cette légère tendance touche de fait un peu moins de la moitié de l'échantillon total, comme le confirment les tailles de l'effet renseignées dans les résultats des tests de Wilcoxon ci-dessous (*cf.* Figures 72, 73 et 74).

Figure 71

Moyennes des items négatifs professeurs et professionnels externes de l'échelle « Persuasion verbale »

	Profil	Professeurs	Professionnels externes
Moyenne	Moyen	7.00	7.33
	Résilient	3.50	3.75
	Vulnérable	8.00	8.17
Médiane	Moyen	8.00	7.50
	Résilient	3.00	4.00
	Vulnérable	8.50	8.00

**Moyennes des items négatifs professeurs et professionnels externes
de l'échelle « Persuasion verbale »**

	Profil	Professeurs	Professionnels externes
Déviation standard	Moyen	2.04	1.37
	Résilient	1.91	2.63
	Vulnérable	1.26	0.753
Minimum	Moyen	3.00	5.00
	Résilient	2.00	1.00
	Vulnérable	6.00	7.00
Maximum	Moyen	9.00	9.00
	Résilient	6.00	6.00
	Vulnérable	9.00	9.00

Cependant, les moyennes peinent à représenter pleinement la réalité. Les résultats des tests de Wilcoxon révèlent que 33 % des étudiants moyens et 50 % des étudiants résilients et vulnérables ont attribué des scores identiques aux deux items (*cf.* Figures 72, 73, 74). Puisque l'on ne constate pas d'effet plafond, un peu moins de la moitié de l'échantillon total considère que les retours négatifs des professeurs ou des professionnels externes ont le même impact sur le sentiment d'auto-efficacité.

Au vu des valeurs *p* obtenues, nous ne pouvons pas affirmer que les dynamiques observées soient statistiquement significatives, et donc imputables à l'appartenance à l'un ou l'autre profil.

Figure 72

Test de Wilcoxon comparant les items négatifs professeurs et professionnels externes, pour le profil moyen (N=12)

			Statistique	p		Taille de l'effet
Professeurs négatif	Professionnels externes négatif	W de Wilcoxon	14.5 ^a	.673	Corrélation entre rangs bisériés	-0.628

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 4 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Figure 73

Test de Wilcoxon comparant les items négatifs professeurs et professionnels externes, pour le profil résilient (N=4)

			Statistique	p		Taille de l'effet
Professeurs négatif	Professionnels externes négatif	W de Wilcoxon	1.00 ^a	1.000	Corrélation entre rangs bisériés	-0.800

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Figure 74

Test de Wilcoxon comparant les items négatifs professeurs et professionnels externes, pour le profil vulnérable (N=6)

			Statistique	p		Taille de l'effet
Professeurs négatifs	Professionnels externes négatif	W de Wilcoxon	2.00 ^a	.773	Corrélation entre rangs bisériés	-0.810

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 3 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Les tests indiquent qu'un peu moins de la moitié des étudiants ont attribué des scores identiques aux deux composantes (*cf.* Figure 75, en mauve). L'autre moitié tend à penser que les retours négatifs des professionnels sont supérieurs (*cf.* Figure 75, en gras). Aucune tendance significative ne se dégage (*cf.* Figure 75, en rouge). Compte tenu des conclusions pour l'influence positive de ces deux composantes, l'on peut conclure que la moitié des étudiants tendent à penser que les retours des professionnels externes, qu'ils soient positifs ou négatifs, sont plus influents.

Figure 75

Test de Wilcoxon comparant les items négatifs professeurs et professionnels externes, tous profils confondus

			Statistique	p		Taille de l'effet
Professeurs négatifs	Professionnels externes négatifs	W de Wilcoxon	38.5 ^a	.648	Corrélation entre rangs bisériés	-0.696

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 9 paire(s) de valeurs étaient rattachées

4.2.3.4 États physiologiques et émotionnels

Cette échelle est composée de 8 items, 4 négatifs, 4 positifs, analysant chacun une composante des états physiologiques et émotionnels. Comme expliqué ci-dessus, ces composantes ont été choisies en fonction de leur pertinence dans l'apprentissage de l'interprétation à l'université. Les items positifs analysent respectivement l'influence de l'enthousiasme, de la bonne humeur, la passion pour l'interprétation, et la sérénité sur le sentiment d'auto-efficacité ; les items négatifs, celle du stress, de la fatigue, de la confusion et des sensations physiques désagréables.

4.2.3.4.1 États physiologiques et émotionnels : Identification de la dynamique globale positif-négatif pour chaque profil

Une fois de plus, les écarts types des items négatifs sont globalement plus marqués que ceux des items positifs. Les scores attribués aux étudiants sont donc peut-être plus variés pour les composantes négatives.

Les moyennes globales indiquent environ les mêmes dynamiques positif-négatif propres à chaque profil (*cf.* Figure 76). Toutefois, alors que les étudiants vulnérables sont en général les plus affectés par les composantes négatives, il semblerait que ce soit dans ce cas les étudiants moyens. L'écart étant ténu, nous avons réalisé un test de Kruskal-Wallis (non paramétrique) afin d'évaluer si cette tendance est uniquement propre aux étudiants de l'échantillon, ou s'il s'agit d'une dynamique générale du profil moyen.

Le test révèle que les profils évaluent réellement différemment la puissance des états physiologiques et émotionnels négatifs (*cf.* Figure 77.a). De plus, il est possible de confirmer que le profil résilient est moins en proie à cette source que les autres (*cf.* Figure 77.b). Néanmoins, la valeur p pour la comparaison entre profils moyen et vulnérable est très élevée (*cf.* Figure 77.b, en rouge). Bien que les étudiants moyens se considèrent en général légèrement plus affectés que les étudiants vulnérables (*cf.* Figure 78, en gras), il y a donc une forte probabilité que la tendance observée soit due au hasard de l'échantillon. Des recherches approfondies permettraient d'établir la tendance à laquelle sont soumis les profils moyen et vulnérable.

Figure 76

**Moyennes globales des items positifs et négatifs
de l'échelle « États physiologiques et émotionnels », selon le profil**

	Profil	États physiologiques et émotionnels positifs	États physiologiques et émotionnels négatifs
Moyenne	Moyen	7.48	7.15
	Résilient	8.13	3.38
	Vulnérable	7.25	6.96
Médiane	Moyen	7.38	7.50
	Résilient	8.13	3.38
	Vulnérable	7.38	7.13
Déviation standard	Moyen	0.588	1.52
	Résilient	0.520	0.323
	Vulnérable	0.791	1.31
Ecart interquartile	Moyen	1.06	2.38
	Résilient	0.500	0.375
	Vulnérable	0.438	1.69
Minimum	Moyen	6.50	4.50
	Résilient	7.50	3.00
	Vulnérable	5.75	5.25
Maximum	Moyen	8.25	9.00
	Résilient	8.75	3.75
	Vulnérable	8.00	8.75

Figure 77.a

Test de Kruskal-Wallis comparant les moyennes des items négatifs de l'échelle « États physiologiques et émotionnels » des 3 profils

	χ^2	ddl	p
États physiologiques et émotionnels négatifs	9.52	2	.009

Figure 77.b

Comparaison par paire- États physiologiques et émotionnels négatifs

		W	p
Moyen	Résilient	-4.122	.010
Moyen	Vulnérable	-0.532	.925
Résilient	Vulnérable	3.618	.028

Figure 78

Test de Mann-Whitney comparant les moyennes des items négatifs de l'échelle « États physiologiques et émotionnels » des profils moyen et vulnérable

	Taille de l'effet
États physiologiques et émotionnels négatifs	-0.111

Note. $H_a: \mu_{\text{Moyen}} \neq \mu_{\text{Vulnérable}}$

Les tests de Wilcoxon réalisés pour chacun des 3 profils révèlent qu'aucune tendance positif-négatif significative n'est identifiée pour les données de l'échelle « États physiologiques et émotionnels » (cf. Figures 79, 80 et 81, valeurs p). Les étudiants moyens et vulnérables semblent très partagés (cf. Figures 79 et 81, en

gras), tandis que les étudiants résilients s'estiment généralement plus influencés par les composantes positives des états physiologiques et émotionnels.

Figure 79

Test de Wilcoxon comparant les moyennes des items positifs et des items négatifs de l'échelle « États physiologiques et émotionnels », pour le profil moyen

			Statistique	p		Taille de l'effet
États physiologiques et émotionnels positifs	États physiologiques et émotionnels négatifs	W de Wilcoxon	47.0	.555	Corrélation entre rangs bisériés	0.205

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

Figure 80

Test de Wilcoxon comparant les moyennes des items positifs et des items négatifs de l'échelle « États physiologiques et émotionnels », pour le profil résilient

			Statistique	p		Taille de l'effet
États physiologiques et émotionnels positifs	États physiologiques et émotionnels négatifs	W de Wilcoxon	10.0	.125	Corrélation entre rangs bisériés	1.00

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

Figure 81

Test de Wilcoxon comparant les moyennes des items positifs et des items négatifs de l'échelle « États physiologiques et émotionnels », pour le profil vulnérable

			Statistique	p		Taille de l'effet
États physiologiques et émotionnels positifs	États physiologiques et émotionnels négatifs	W de Wilcoxon	12.5	.752	Corrélation entre rangs bisériés	0.190

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

Les résultats du test de Wilcoxon sur l'ensemble de l'échantillon permettent d'émettre l'hypothèse que les étudiants en interprétation ont peut-être tendance à se sentir plus affectés par les états physiologiques positifs (cf. Figure 82, en bleu, et en gras).

Figure 82

Test de Wilcoxon comparant les moyennes positive et négative de l'échelle « États physiologiques et émotionnels », tous profils confondus

			Statistique	p		Taille de l'effet
États physiologiques et émotionnels positifs	États physiologiques et émotionnels négatifs	W de Wilcoxon	184	.064	Corrélation entre rangs bisériés	0.455

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

4.2.3.4.2 Hiérarchie des influences des composantes positives des états physiologiques et émotionnels

À présent, il convient d'analyser les items positifs, d'identifier la potentielle hiérarchie qui les régit, qu'elle soit propre au profil ou uniquement à l'échantillon. Pour ce faire, nous avons une fois encore procédé à des tests de Friedman et observé la taille de l'effet existant entre les items.

Les résultats du test de Friedman montrent que les étudiants moyens, et le profil moyen selon une certaine probabilité, établissent une hiérarchie entre les composantes positives des états physiologiques et émotionnels (cf. Figure 83.a, en bleu).

Les tailles de l'effet indiquent que les étudiants moyens ont en effet davantage tendance à classer les items dans l'ordre établi ci-dessus (cf. Figure 84, en gras). Toutefois, l'on constate qu'un nombre non négligeable d'étudiants attribuent des scores identiques à certains items : 5 pensent que l'enthousiasme et la passion pour l'interprétation ont le même effet ; 6, de même pour la passion et la bonne humeur ; 2, pour la bonne humeur et la sérénité ; et 3, pour la sérénité et l'enthousiasme (cf.

Figure 84, en mauve). D'ailleurs, 5 étudiants moyens sur 12 estiment qu'au moins 3 items sur les 4 ont le même effet sur leurs croyances d'efficacité ; et seul un participant n'a pas attribué de score identique à deux items.

Des tendances imputables au profil moyen peuvent tout de même être dégagées grâce à la comparaison des items par paires (cf. Figure 83.b). Nous pouvons conclure que le profil moyen a une tendance significative à estimer que la bonne humeur et la sérénité ont davantage d'influence sur le sentiment d'auto-efficacité que l'enthousiasme. Des études à plus grande échelle permettraient de préciser la hiérarchie entre bonne humeur et sérénité, et enthousiasme et affect positif, pour le profil moyen.

Figure 83.a

**Test de Friedman comparant les items positifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil moyen**

χ^2	ddl	p
6.44	3	.092

Figure 83.b

**Comparaison par paire des moyennes globales des items positifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil moyen**

			Statistique	p
Bonne humeur	-	Enthousiasme	2.146	.039
Bonne humeur	-	Affect positif	0.878	.386
Bonne humeur	-	Sérénité	0.293	.772
Enthousiasme	-	Affect positif	1.268	.214
Enthousiasme	-	Sérénité	2.439	.020
Affect positif	-	Sérénité	1.171	.250

Figure 83.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Enthousiasme	6.83	7.00
Affect positif	7.33	8.00
Bonne humeur	7.83	8.00
Sérénité	7.92	8.00

Figure 84

**Tailles de l'effet des liens entre les items positifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil moyen**

		Taille de l'effet
Enthousiasme	Affect positif	-0.756
Affect positif	Bonne humeur	-0.833
Bonne humeur	Sérénité	-0.359
Enthousiasme		-0.910

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 5 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^b 6 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^d 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^e 3 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Ensuite, le profil résilient établit une réelle différence entre les influences des composantes et suit une même dynamique de classement (*cf.* Figure 85.a). Selon les moyennes globales, les étudiants résilients considéreraient que la sérénité est plus influente que la bonne humeur, et que ces deux composantes sont dépassées par l'enthousiasme et l'affect positif, étant quant à eux à égalité.

Les tests de taille de l'effet confirment que les étudiants résilients ont tous attribué des scores identiques aux items enthousiasme et affect positif (*cf.* Figure 86, en mauve). Pour ceux dont les scores sont différents, la tendance identifiée dans les moyennes s'applique (*cf.* Figure 86, en gras).

Selon la figure 85.b, le profil résilient a une tendance significative à estimer que la bonne humeur et la sérénité sont moins puissantes que l'enthousiasme et l'affect positif (cf. Figure 85.b, en vert). Il est également probable que ce profil pense que la sérénité a plus d'influence que la bonne humeur (cf. Figure 85.b, en bleu). La valeur p inconcluante pour l'enthousiasme et l'affect positif signifie qu'il n'existe pas de différence flagrante dans un sens ou dans l'autre entre ces deux composantes. Dans le cas présent, l'on peut confirmer que les étudiants résilients pensent qu'elles ont des influences identiques sur le sentiment d'auto-efficacité.

Figure 85.a

**Test de Friedman comparant les items positifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil résilient**

χ^2	ddl	p
8.38	3	.039

Figure 85.b

**Comparaison par paire des moyennes globales des items positifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil résilient**

			Statistique	p
Bonne humeur	-	Enthousiasme	3.80	.004
Bonne humeur	-	Affect positif	3.80	.004
Bonne humeur	-	Sérénité	1.52	.163
Enthousiasme	-	Affect positif	0.00	1.000
Enthousiasme	-	Sérénité	2.28	.048
Affect positif	-	Sérénité	2.28	.048

Figure 85.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Bonne humeur	7.00	7.50
Sérénité	8.00	8.00
Enthousiasme	8.75	9.00
Affect positif	8.75	9.00

Figure 86

**Tailles de l'effet des liens entre les items positifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil résilient**

		Taille de l'effet
Bonne humeur	Sérénité	-0.700^a
Sérénité	Enthousiasme	-1.000^b
Enthousiasme	Affect positif	—^c
Bonne humeur		-1.000

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1} - \text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^b 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^c 4 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Les étudiants vulnérables semblent quant à eux ne pas suivre une seule hiérarchie (cf. Figure 87.a, en rouge). Les moyennes indiqueraient qu'ils ont néanmoins davantage tendance à établir l'ordre d'influence suivant :

bonne humeur < affect positif < enthousiasme = sérénité

Une fois de plus, la figure 88 (en mauve) révèle qu'une partie non négligeable des étudiants vulnérables estiment que certains items ont la même puissance. L'égalité perçue dans les moyennes entre l'enthousiasme et la sérénité est réfutée, étant donné que 4 étudiants sur 6 pensent que la sérénité est plus influente (cf. Figure

88, en gras, en mauve). Les tendances des moyennes se confirment lorsque les étudiants ont attribué des scores différents (cf. Figure 88, en gras).

Les comparaisons entre items s'avèrent non concluantes, ce qui signifie qu'aucune tendance pour le profil vulnérable ne peut être dégagée des données. L'on peut cependant émettre l'hypothèse que le profil vulnérable considère peut-être plus facilement que l'enthousiasme et l'affect positif surpassent la bonne humeur (cf. Figure 87.b).

Figure 87.a

**Test de Friedman comparant les items positifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil vulnérable**

χ^2	ddl	p
2.87	3	.413

Figure 87.b

**Comparaison par paire des moyennes globales des items positifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil vulnérable**

			Statistique	p
Bonne humeur	-	Enthousiasme	1.414	.178
Bonne humeur	-	Affect positif	1.414	.178
Bonne humeur	-	Sérénité	1.285	.218
Enthousiasme	-	Affect positif	0.000	1.000
Enthousiasme	-	Sérénité	0.129	.899
Affect positif	-	Sérénité	0.129	.899

Figure 87.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Bonne humeur	6.67	6.50
Affect positif	7.33	7.50
Enthousiasme	7.50	7.50
Sérénité	7.50	7.00

Figure 88

**Tailles de l'effet des liens entre les items positifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil vulnérable**

		Taille de l'effet
Bonne humeur	Affect positif	-0.762^a
Affect positif	Enthousiasme	-0.905^b
Enthousiasme	Sérénité	-0.524^c
Bonne humeur		-0.810^c

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^b 4 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^c 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Les tests sur l'échantillon total ne révèlent aucune tendance significative propre à l'ensemble des étudiants en interprétation (*cf.* Figures 89.a et 89.b, en rouge). Les étudiants interrogés semblent en grande partie penser qu'au moins deux de ces composantes a la même influence. Dans l'ensemble, les étudiants semblent légèrement pencher pour l'ordre suivant (*cf.* Figure 90) :

bonne humeur < enthousiasme < affect positif < sérénité

Figure 89.a

Test de Friedman comparant les items positifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », tous profils confondus

χ^2	ddl	p
2.46	3	.482

Figure 89.b

Comparaison par paire des moyennes globales des items positifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », tous profils confondus

			Statistique	p
Bonne humeur	-	Enthousiasme	0.271	.787
Bonne humeur	-	Affect positif	1.152	.254
Bonne humeur	-	Sérénité	1.287	.203
Enthousiasme	-	Affect positif	0.881	.382
Enthousiasme	-	Sérénité	1.016	.313
Affect positif	-	Sérénité	0.136	.893

Figure 89.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Bonne humeur	7.36	8.00
Enthousiasme	7.36	8.00
Affect positif	7.59	8.00
Sérénité	7.82	7.50

Figure 90

**Tailles de l'effet des liens entre les items positifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », tous profils confondus**

		Taille de l'effet
Bonne humeur	Enthousiasme	-0.455 ^a
Enthousiasme	Affect positif	-0.866 ^b
Affect positif	Sérénité	-0.557 ^c
Bonne humeur		-0.585 ^d

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 6 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^b 13 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^c 7 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^d 5 paire(s) de valeurs étaient rattachées

4.2.3.4.3 Hiérarchie des influences des composantes négatives des états physiologiques et émotionnels

Il convient d'analyser le classement des items négatifs de l'échelle « États physiologiques et émotionnels ». Le test de Friedman révèle que les étudiants moyens suivent une tendance unique, statistiquement propre à leur profil (*cf.* Figure 91.a, en vert). Selon les moyennes présentées dans la figure 91.c, les étudiants moyens de l'échantillon ont estimé que la fatigue était l'état physiologique et émotionnel affectant le plus leur sentiment d'efficacité personnelle, suivie du stress, des sensations physiques désagréables et de la confusion.

Les tailles de l'effet montrent que la tendance à classer les items dans cet ordre se confirme pour les étudiants moyens établissant une différence entre les influences de ces composantes (*cf.* Figure 92, en gras). Néanmoins, il convient de souligner que les étudiants attribuent, dans une moindre mesure, des scores identiques (*cf.* Figure 92, en mauve).

Enfin, la comparaison par paire offre plusieurs conclusions concernant le profil moyen. Il s'avère que le profil moyen a significativement tendance à considérer que la confusion et les sensations physiques désagréables sont moins influentes que la fatigue (*cf.* Figure 91.b, en vert). Le profil moyen tend également à placer le stress

au-dessus de la confusion (cf. Figure 91.b, en vert), et probablement au-dessus des sensations physiques désagréables (cf. Figure 91.b, en bleu). Des études approfondies permettront de confirmer ou d'infirmer que les sensations physiques sont perçues comme plus puissantes que la confusion, et que la fatigue est plus influente que le stress (cf. Figure 91.b, en rouge).

Figure 91.a

**Test de Friedman comparant les items négatifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil moyen**

χ^2	ddl	p
12.2	3	.007

Figure 91.b

**Comparaison par paire des moyennes globales des items négatifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil moyen**

			Statistique	p
Stress	-	Fatigue	1.209	.235
Stress	-	Confusion	2.418	.021
Stress	-	Sensations physiques négatives	1.868	.071
Fatigue	-	Confusion	3.627	<.001
Fatigue	-	Sensations physiques négatives	3.077	.004
Confusion	-	Sensations physiques négatives	0.550	.586

Figure 91.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Confusion	6.33	6.00
Sensations physiques négatives	6.75	6.50
Stress	7.58	8.00
Fatigue	7.92	8.50

Figure 92

Tailles de l'effet des liens entre les items négatifs de l'échelle « États physiologiques et émotionnels », pour le profil moyen

	Taille de l'effet
Confusion Sensations physiques négatives	-0.667^a
Sensations physiques négatives Stress	-1.000^b
Stress Fatigue	-0.333^c
Confusion	-0.571^c

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 3 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^b 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^c 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Les étudiants résilients de l'échantillon semblent quant à eux établir le classement d'influence suivant :

sensations physiques négatives < stress = confusion < fatigue

Les tailles de l'effet confirment en grande partie ce classement, si ce n'est qu'elles précisent que la confusion est légèrement davantage considérée comme plus influente que le stress (cf. Figure 94, en gras).

Le test de Friedman montre quant à lui qu'il est probable que le profil résilient suive une tendance de classement unique (cf. Figure 93.a, en bleu). Il est impossible

d'affirmer que le profil résilient a tendance à considérer que le stress est moins puissant que la fatigue ou la confusion, et que la confusion est plus influente que les sensations physiques désagréables. Cependant, nous pouvons conclure que le profil résilient considère davantage que la fatigue affecte plus ses croyances d'efficacité que les sensations physiques désagréables, et qu'il est probable que le stress surpasse les sensations physiques négatives, et la fatigue, la confusion (*cf.* Figure 93.b).

Figure 93.a

**Test de Friedman comparant les items négatifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil résilient**

χ^2	ddl	p
5.51	3	.138

Figure 93.b

**Comparaison par paire des moyennes globales des items négatifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil résilient**

			Statistique	p
Stress	-	Fatigue	1.006	.341
Stress	-	Confusion	0.671	.519
Stress	-	Sensations physiques négatives	1.677	.128
Fatigue	-	Confusion	1.677	.128
Fatigue	-	Sensations physiques négatives	2.683	.025
Confusion	-	Sensations physiques négatives	1.006	.341

Figure 93.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Sensations physiques négatives	1.75	2.00
Stress	3.00	3.00
Confusion	3.00	2.50
Fatigue	5.75	6.00

Figure 94

**Tailles de l'effet des liens entre les items négatifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil résilient**

		Taille de l'effet
Sensations physiques désagréables	Stress	-1.000 ^a
Stress	Confusion	-0.400^a
Confusion	Fatigue	-0.700
Sensations physiques désagréables		-1.000

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1 - Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Enfin, les étudiants vulnérables ne semblent pas suivre de tendance unique et les données récoltées ne renseignent aucune dynamique propre au groupe (*cf.* Figures 95.a et 95.b, en rouge). Selon les moyennes, les étudiants vulnérables de l'échantillon placeraient le stress et la fatigue à égalité, au-dessus de la confusion et des sensations physiques négatives (*cf.* Figure 95.c). Les tailles de l'effet confirment ce classement, mais précisent que la fatigue est en réalité davantage considérée comme plus influente que le stress (*cf.* Figure 96, en gras). En somme, aucune tendance ne peut être dégagée des données pour le profil vulnérable (*cf.* Figures 95.a et 95.b).

Figure 95.a

**Test de Friedman comparant les items négatifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil vulnérable**

χ^2	ddl	p
2.81	3	.421

Figure 95.b

**Comparaison par paire des moyennes globales des items négatifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil vulnérable**

			Statistique	p
Stress	-	Fatigue	0.497	.626
Stress	-	Confusion	0.870	.398
Stress	-	Sensations physiques négatives	1.615	.127
Fatigue	-	Confusion	0.373	.715
Fatigue	-	Sensations physiques négatives	1.118	.281
Confusion	-	Sensations physiques négatives	0.745	.468

Figure 95.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Sensations physiques négatives	6.33	7.00
Confusion	6.50	7.00
Stress	7.50	7.50
Fatigue	7.50	8.00

Figure 96

Tailles de l'effet des liens entre les items négatifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil vulnérable

		Taille de l'effet
Sensations physiques négatives	Confusion	-0.700^a
Confusion	Stress	-0.400^a
Stress	Fatigue	-0.800
Sensations physiques négatives		-1.000

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Les tests sur l'ensemble de l'échantillon révèlent qu'il existe une tendance unique significative parmi les étudiants en interprétation interrogés (cf. Figure 97.a, en vert). Si l'on regarde dans le détail, il est possible de conclure que les étudiants en interprétation tendraient à penser que les sensations physiques négatives et la confusion sont moins influentes que le stress et la fatigue (cf. Figure 97.b en vert, et 98). Des tests à plus grande échelle sont nécessaires pour établir la hiérarchie entre les sensations physiques désagréables et la confusion, et entre le stress et la fatigue (cf. Figure 97.b, en rouge).

Figure 97.a

Test de Friedman comparant les items négatifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », tous profils confondus

χ^2	ddl	p
17.2	3	<.001

Figure 97.b

**Comparaison par paire des moyennes globales des items négatifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », pour le profil vulnérable**

			Statistique	p
Stress	-	Fatigue	0.978	.332
Stress	-	Confusion	2.483	.016
Stress	-	Sensations physiques négatives	3.009	.004
Fatigue	-	Confusion	3.461	<.001
Fatigue	-	Sensations physiques négatives	3.987	<.001
Confusion	-	Sensations physiques négatives	0.527	.600

Figure 97.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Stress	6.73	7.50
Fatigue	7.41	8.00
Confusion	5.77	6.00
Sensations physiques négatives	5.73	6.00

Figure 98

**Tailles de l'effet des liens entre les items négatifs de l'échelle
« États physiologiques et émotionnels », tous profils confondus**

		Taille de l'effet
Sensations physiques négatives	Confusion	-0.573 ^a
Confusion	Stress	-0.759 ^b
Stress	Fatigue	-0.680 ^c
Sensations physiques négatives		-0.976 ^d

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 8 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^b 5 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^c 6 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^d 7 paire(s) de valeurs étaient rattachées

4.2.4 Classement global des 4 sources, avec simulation d'items négatifs pour l'échelle « Expérience vicariante »

Comme énoncé dans la méthodologie de construction du questionnaire, deux items négatifs auraient pu être ajoutés dans l'échelle « Expérience vicariante » – l'automodelage symbolique négatif, avec l'écoute de l'enregistrement d'une moins bonne performance, et la comparaison sociale avec des pairs qui échouent un exercice. L'échelle n'étant composée que d'items positifs dans sa version actuelle, l'ajout de deux items négatifs aurait pu engendrer certaines répercussions sur la moyenne globale obtenue, puisque les dynamiques propres aux participants sont bien plus variées. Au terme de cette analyse, il est possible de confirmer ce soupçon, puisque nous constatons que les étudiants attribuent des scores négatifs assez différents de leurs scores positifs.

Par conséquent, nous avons décidé de procéder à une analyse de sensibilité. Nous avons opté pour la création de scores de simulation pour ces deux items, pour chaque individu. Pour chacun des trois groupes identifiés, nous avons calculé le coefficient moyen régissant la relation entre la moyenne globale de tous les items positifs et la moyenne globale de tous les items négatifs de chaque individu. Puis, nous avons multiplié les scores individuels des versions positives des items sur les automodelages symbolique et cognitif de l'échelle « Expérience vicariante » par le coefficient correspondant au groupe de l'individu.

Nous avons ainsi obtenu des scores de simulations individuels pour chacun des deux items négatifs qui auraient pu être ajoutés. Enfin, nous avons calculé la moyenne globale des items négatifs simulés de l'expérience vicariante pour l'utiliser lors d'une réitération du calcul de moyenne globale par source, expliqué ci-dessus.

Si l'on compare le classement des sources initial (*cf.* Figure 99) et celui reprenant des items négatifs simulés pour l'expérience vicariante (*cf.* Figure 100), l'on constate que l'ordre reste échangé pour le profil moyen et le profil vulnérable. En revanche, notre hypothèse de départ se confirme : le manque d'items négatifs dans l'échelle « Expérience vicariante » maintenait la moyenne globale du profil résilient artificiellement haute. L'expérience vicariante revient à présent au niveau des autres sources.

Figure 99

Moyennes globales des items des 4 échelles, selon le profil (N=22 ; Moyen, N=12 ; Résilient, N=4 ; Vulnérable, N=6)

	Profil	Expérience de maîtrise active	Expérience vicariante (items positifs uniquement)	Persuasion verbale	États physiologiques et émotionnels
Moyenne	Moyen	7.83	6.47	7.38	7.31
	Résilient	5.67	7.50	5.27	5.75
	Vulnérable	7.00	4.60	7.64	7.10

Figure 100

Moyennes globales des items des 4 échelles, avec simulation d'items négatifs pour l'échelle « Expérience vicariante », selon le profil

	Profil	Expérience de maîtrise active	Expérience vicariante (simulation d'items négatifs)	Persuasion verbale	États physiologiques et émotionnels
Moyenne	Moyen	7.83	6.10	7.38	7.31
	Résilient	5.67	5.28	5.27	5.75
	Vulnérable	7.00	4.31	7.64	7.10

4.2.5 Classement global des 3 sources possédant des items positifs et négatifs

S'il nous est impossible d'établir un réel classement global des 4 sources, nous pouvons tout de même analyser les données des échelles comprenant des items positifs et négatifs afin de comprendre la hiérarchie entre ces 3 sources.

Pour les étudiants moyens, le test de Friedman sur les moyennes globales des trois sources est inconcluant, mais indique qu'il est probable que le profil moyen établisse une réelle hiérarchie dominante entre ces sources (*cf.* Figure 101.a, en bleu). Le test de comparaison des sources par paire révèle que le profil moyen a

statistiquement une tendance significative à estimer que les expériences de maîtrise ont plus d'influence sur les croyances d'efficacité que la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels (cf. Figures 101.b, en vert, et 102 en gras). La figure 102 montre qu'il y a davantage d'étudiants moyens qui placent la persuasion verbale au-dessus des états physiologiques et émotionnels (7 à 5) (cf. Figure 102, en gras). Cependant, compte tenu de la valeur p , il est impossible d'attribuer cette tendance à l'appartenance au profil moyen : la dynamique observée est probablement due au hasard (cf. Figure 101.b, en rouge). Il sera nécessaire de réaliser des tests sur de plus grands échantillons pour comprendre la relation hiérarchique d'influence entre la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels chez le profil moyen.

Figure 101.a

Test de Friedman comparant les moyennes globales des échelles « Expérience de maîtrise active », « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », pour le profil moyen

χ^2	ddl	p
5.40	2	.067

Figure 101.b

Comparaison des moyennes globales des échelles « Expérience de maîtrise active », « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », par paire, pour le profil moyen

			Statistique	p
Expérience de maîtrise	-	Persuasion verbale	2.132	.044
Expérience de maîtrise	-	États physiologiques et émotionnels	2.244	.035
Persuasion verbale	-	États physiologiques et émotionnels	0.112	.912

Figure 101.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Expérience de maîtrise	7.83	7.88
Persuasion verbale	7.38	7.46
États physiologiques et émotionnels	7.31	7.44

Figure 102

Tailles de l'effet des liens entre les moyennes globales des échelles « Expérience de maîtrise active », « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », pour le profil moyen

		Taille de l'effet
Expérience de maîtrise active	Persuasion verbale	0.692
Persuasion verbale	États physiologiques et émotionnels	0.192
Expérience de maîtrise active		0.359^a

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Pour ce qui est du profil résilient, l'on constate que la hiérarchie observée dans les moyennes n'est pas statistiquement significative (cf. Figures 103.a et 103.b, en rouge). Les étudiants ne semblent donc pas suivre une tendance de classement unique. En réalité, 2 étudiants sur 4 classent les sources de la façon suivante :

Expérience de maîtrise active > états physiologiques et émotionnels > persuasion verbale

Et les 2 étudiants restants établissent cette hiérarchie :

États physiologiques et émotionnels > expérience de maîtrise active > persuasion verbale

En conclusion, les étudiants résilients estiment tous que la persuasion verbale est la source la moins influente des trois, mais sont partagés quant à l'ordre des deux autres sources. Les tailles de l'effet indiquent cependant que les écarts sont plus marqués chez les étudiants, estimant que les états physiologiques et émotionnels sont plus puissants que l'expérience de maîtrise active (*cf.* Figure 104, en gras). Aucune tendance ne peut être déduite pour le profil résilient sur la base de ces données, car il est très probable que la dynamique observée soit causée par le hasard plutôt que par l'appartenance au profil résilient.

Figure 103.a

Test de Friedman comparant les moyennes globales des échelles « Expérience de maîtrise active », « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », pour le profil résilient

χ^2	ddl	p
0.500	2	.779

Figure 103.b

Comparaison des moyennes globales des échelles « Expérience de maîtrise active », « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », par paire, pour le profil résilient

			Statistique	p
Expérience de maîtrise	-	Persuasion verbale	0.316	.763
Expérience de maîtrise	-	États physiologiques et émotionnels	0.316	.763
Persuasion verbale	-	États physiologiques et émotionnels	0.632	.550

Figure 103.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Persuasion verbale	5.27	4.88
Expérience de maîtrise	5.67	5.75
États physiologiques et émotionnels	5.75	5.69

Figure 104

Tailles de l'effet des liens entre les moyennes globales des échelles « Expérience de maîtrise active », « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », par paire, pour le profil résilient

		Taille de l'effet
Expérience de maîtrise active	Persuasion verbale	0.600
Persuasion verbale)	États physiologiques et émotionnels	-0.400
Expérience de maîtrise active		-0.200

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

Enfin, le test de Friedman révèle que les individus vulnérables suivent une tendance unique, probablement propre au profil vulnérable (cf. Figure 105.a, en bleu). Selon les moyennes, le classement réalisé par les étudiants vulnérables serait le suivant (cf. Figure 105.c) :

Expérience de maîtrise active < états physiologiques et émotionnels < persuasion verbale

Il s'avère cependant que les moyennes ne représentent pas correctement la réalité. Comme en témoigne la taille de l'effet entre l'expérience de maîtrise et les états physiologiques et émotionnels, il n'existe aucune tendance dominante : les étudiants sont divisés de façon égale quant au classement des deux sources (cf. Figure 106, en gras).

La figure 105.b permet d'obtenir quelques précisions. Le profil vulnérable tend significativement à penser que la persuasion verbale est plus puissante que les états physiologiques et émotionnels (*cf.* Figure 105.b, en vert, et figure 106). Il est également probable que le profil vulnérable considère plus facilement que la persuasion verbale a également plus d'influence que les expériences de maîtrise (*cf.* Figure 105.b, en bleu, et figure 106, en gras). Enfin, si les étudiants vulnérables perçoivent une différence d'influence entre ces deux sources, aucun ordre ne peut être établi d'un point de vue statistique entre l'expérience de maîtrise active et les états physiologiques et émotionnels (*cf.* Figure 105, en rouge).

Figure 105.a

Test de Friedman comparant les moyennes globales des échelles « Expérience de maîtrise active », « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », pour le profil vulnérable

χ^2	ddl	p
4.33	2	.115

Figure 105.b

Comparaison des moyennes globales des échelles « Expérience de maîtrise active », « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », par paire, pour le profil vulnérable

			Statistique	p
Expérience de maîtrise	-	Persuasion verbale	1.648	.130
Expérience de maîtrise	-	États physiologiques et émotionnels	0.659	.525
Persuasion verbale	-	États physiologiques et émotionnels	2.308	.044

Figure 105.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Expérience de maîtrise	7.00	7.29
États physiologiques et émotionnels	7.10	7.13
Persuasion verbale	7.64	8.03

Figure 106

Tailles de l'effet des liens entre les moyennes globales des échelles « Expérience de maîtrise active », « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », par paire, pour le profil vulnérable

		Taille de l'effet
Expérience de maîtrise active	Persuasion verbale	-0.714
Persuasion verbale	États physiologiques et émotionnels	1.000
Expérience de maîtrise active		0.000

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

Dans l'ensemble, il est impossible d'établir une hiérarchie type dominante pour les étudiants en interprétation (cf. Figure 107.a, en rouge). Les étudiants de l'échantillon ont légèrement tendance à établir l'ordre global suivant (cf. Figure 108):

États physiologiques et émotionnels < Persuasion verbale < Expérience de maîtrise active.

Néanmoins, les tailles de l'effet étant très faibles, il est plutôt probable que les écarts soient plus marqués chez les étudiants ayant établi ce classement (cf. Figure 108). Ce constat ne signifie donc pas forcément que davantage d'étudiants ont ordonné les sources dans cet ordre.

Figure 107.a

Test de Friedman comparant les moyennes globales des 3 échelles possédant des items positifs et négatifs, tous profils confondus

χ^2	ddl	p
2.78	2	.249

Figure 107.b

Comparaison des moyennes globales paire à paire

			Statistique	p
Expérience de maîtrise active	-	Persuasion verbale	0.842	.405
Expérience de maîtrise active	-	États physiologiques et émotionnels	1.684	.100
Persuasion verbale	-	États physiologiques et émotionnels	0.842	.405

Figure 107.c

Statistiques descriptives

	Moyenne	Médiane
Expérience de maîtrise active	7.21	7.58
Persuasion verbale	7.07	7.42
États physiologiques et émotionnels)	6.97	6.75

Figure 108

Tailles de l'effet des liens entre les moyennes globales des 3 échelles possédant des items positifs et négatifs, tous profils confondus

		Taille de l'effet
États physiologiques et émotionnels)	Persuasion verbale	-0.233
Persuasion verbale	Expérience de maîtrise active	-0.265
États physiologiques et émotionnels		-0.364 ^a

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

4.2.6 Hiérarchie des 4 sources positives, selon le profil

Nous avons également établi la classe des sources positives afin de préciser les classements globaux réalisés ci-dessus.

Premièrement, les moyennes des étudiants moyens semblent indiquer l'ordre d'influence suivant (*cf.* Figures 109.c et 110) :

expérience de maîtrise active positive > persuasion verbale positive > états
physiologiques et émotionnels positifs > expérience vicariante positive

Les tailles de l'effet précisent cependant qu'il n'y a pas de tendance unique au sein des étudiants moyens à considérer que la persuasion verbale positive est plus influente que les états physiologiques et émotionnels positifs (*cf.* Figure 110, en gras). Les étudiants sont partagés de façon quasiment égale à ce sujet (5 contre 6, sur N=12).

Le test de Friedman (*cf.* Figure 109.a, en vert) confirme que le profil moyen tend significativement à suivre une même hiérarchie. La hiérarchie énoncée ci-dessus est confirmée pour le profil moyen, sans que l'on puisse néanmoins attribuer un ordre particulier entre les états physiologiques et émotionnels positifs et la persuasion verbale positive, car les données ne sont pas statistiquement significatives (*cf.* Figure 109.b, en rouge). Des tests à plus grande échelle sont nécessaires pour confirmer que la persuasion verbale est considérée comme plus puissante par le profil moyen.

Figure 109.a

**Test de Friedman comparant les moyennes globales
des composantes positives des 4 échelles
pour le profil moyen**

χ^2	ddl	p
24.9	3	<.001

Figure 109.b

**Comparaison des moyennes globales des composantes positives
des 4 échelles entre elles, pour le profil moyen**

			Statistique	p
Expérience de maîtrise positive	-	Persuasion verbale positive	3.294	.002
Expérience de maîtrise positive	-	Expérience vicariante positive	8.509	<.001
Expérience de maîtrise positive	-	États émotionnels et physiologiques positifs	4.117	<.001
Persuasion verbale positive	-	Expérience vicariante positive	5.215	<.001
Persuasion verbale positive	-	États émotionnels et physiologiques positifs	0.823	.416
Expérience vicariante positive	-	États émotionnels et physiologiques positifs	4.392	<.001

Figure 109.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Expérience de maîtrise active positive	8.33	8.33
Persuasion verbale positive	7.60	7.50
États physiologiques et émotionnels positifs	7.48	7.38
Expérience vicariante positive	6.47	6.40

Figure 110

Tailles de l'effet des liens entre les moyennes globales positives des 4 échelles, pour le profil moyen

		Taille de l'effet
Expérience de maîtrise positive	Persuasion verbale positive	0.7692
Persuasion verbale positive	États physiologiques et émotionnels positifs	-0.0513^a
États physiologiques et émotionnels positifs	Expérience vicariante positive	0.9487
Expérience de maîtrise positive		0.6923 ^a

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Deuxièmement, selon les moyennes globales, les étudiants résilients classeraient les sources positives par l'ordre d'influence suivant (*cf.* Figure 111.c). :

persuasion verbale < expérience vicariante < états physiologiques et émotionnels
< expérience de maîtrise

Les tailles de l'effet confirment que les participants résilients tendent à suivre ce classement. Néanmoins, la supériorité des expériences de maîtrise positives sur les états physiologiques et émotionnels positifs est assez légère. En vérité, la moitié des participants pense que l'expérience de maîtrise positive est plus puissante que les états physiologiques et émotionnels positifs. Les écarts entre les scores sont cependant moins marqués, ce qui explique que la taille de l'effet soit légèrement plus forte dans un sens. En somme, il est impossible d'établir une tendance unique pour les étudiants résilients quant à ces deux échelles positives.

La valeur p du test de Friedman confirme cependant que les étudiants résilients tendent significativement à classer les sources dans l'ordre établi (*cf.* Figure 111.a, en vert). La figure 111.b, comparant les sources positives, précise les conclusions propres au profil résilient. Les valeurs p confirment que la plupart des liens hiérarchiques établis par les étudiants résilients sont propres au profil. Néanmoins, les données ne permettent pas de confirmer que le profil résilient place l'expérience

vicariante au-dessus de la persuasion verbale, de même pour l'expérience de maîtrise active et les états physiologiques et émotionnels. Il existe de fait une trop grande probabilité que les tendances observées soient dues au hasard, et non à l'appartenance au profil (cf. Figure 111, en rouge).

Figure 111.a

Test de Friedman comparant les moyennes globales des composantes positives des 4 échelles pour le profil résilient

χ^2	ddl	p
7.92	3	.048

Figure 111.b

Comparaison des moyennes globales des composantes positives des 4 échelles entre elles, pour le profil résilient

		Statistique	p
Expérience de maîtrise positive	- Persuasion verbale positive	3.091	.013
Expérience de maîtrise positive	- Expérience vicariante positive	2.266	.050
Expérience de maîtrise positive	- États émotionnels et physiologiques positifs	0.412	.690
Persuasion verbale positive	- Expérience vicariante positive	0.824	.431
Persuasion verbale positive	- États émotionnels et physiologiques positifs	3.503	.007
Expérience vicariante positive	- États émotionnels et physiologiques positifs	2.679	.025

Figure 111.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Persuasion verbale positive	6.92	6.75
Expérience vicariante positive	7.50	7.40
États physiologiques et émotionnels positifs	8.13	8.13
Expérience de maîtrise positive	8.33	8.33

Figure 112

Tailles de l'effet des liens entre les moyennes globales positives des 4 échelles, pour le profil résilient

		Taille de l'effet
Persuasion verbale positive	Expérience vicariante positive	-0.800 ^a
Expérience vicariante positive	États physiologiques et émotionnels positifs	-1.000
États physiologiques et émotionnels positifs	Expérience de maîtrise positive	-0.100
Persuasion verbale positive		-1.000

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Enfin, les moyennes laissent paraître que les étudiants vulnérables classeraient les sources positives dans l'ordre suivant :

expérience vicariante < expérience de maîtrise active < persuasion verbale < états physiologiques et émotionnels.

Les tailles de l'effet permettent de confirmer cette hiérarchie globale des étudiants vulnérables, mais semblent indiquer une absence de tendance unique entre la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels (*cf.* Figure 114, en

gras). En réalité, 4 étudiants sur 6 suivent l'ordre indiqué par les moyennes. Néanmoins, les 2 étudiants suivant l'ordre inverse présentent des scores aux écarts plus marqués, ce qui lisse la taille de l'effet. En somme, numériquement, les étudiants vulnérables estiment davantage que les états physiologiques et émotionnels positifs sont plus puissants que la persuasion verbale positive. Le test de Friedman est très concluant, ce qui indique que les étudiants vulnérables suivent majoritairement l'ordre renseigné (*cf.* Figure 113.a, en vert). Cette hiérarchie est donc propre à ce profil.

Toutefois, comme soupçonné, la valeur p pour les deux items dominants montre que la légère supériorité des états physiologiques et émotionnels est probablement due au hasard. Il est donc impossible d'attribuer une quelconque hiérarchie type entre ces deux items pour le profil vulnérable (*cf.* Figure 113.b, en rouge). Compte tenu du caractère concluant des autres valeurs p , l'on peut déduire que le profil vulnérable tend significativement pour le reste à classer les sources positives selon l'ordre indiqué ci-dessus (*cf.* Figure 113.b, en vert). Il est probable aussi que le profil vulnérable se sent plus influencé par la persuasion verbale positive que par les expériences de maîtrise positive (*cf.* Figure 113.b, en bleu). Une analyse approfondie des items de cette source permettrait de préciser les tendances de ce profil.

Figure 113.a

**Test de Friedman comparant les moyennes globales
des composantes positives des 4 échelles
pour le profil vulnérable**

χ^2	ddl	p
13.2	3	.004

Figure 113.b

**Comparaison des moyennes globales des composantes positives
des 4 échelles entre elles, pour le profil vulnérable**

			Statistique	p
Expérience de maîtrise positive	-	Persuasion verbale positive	1.589	.133
Expérience de maîtrise positive	-	Expérience vicariante positive	3.378	.004
Expérience de maîtrise positive	-	États émotionnels et physiologiques positifs	2.583	.021
Persuasion verbale positive	-	Expérience vicariante positive	4.967	<.001
Persuasion verbale positive	-	États émotionnels et physiologiques positifs	0.993	.336
Expérience vicariante positive	-	États émotionnels et physiologiques positifs	5.960	<.001

Figure 113.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Expérience vicariante positive	4.60	4.30
Expérience de maîtrise positive	6.83	6.67
Persuasion verbale positive	7.21	7.10
États physiologiques et émotionnels positifs	7.25	7.38

Figure 114

Tailles de l'effet des liens entre les moyennes globales positives des 4 échelles, pour le profil vulnérable

		Taille de l'effet
Expérience vicariante positive	Expérience de maîtrise active positive	-1.0000
Expérience de maîtrise active positive	Persuasion verbale positive	-0.6190 ^a
Persuasion verbale positive	États physiologiques et émotionnels positifs	-0.0476
Expérience vicariante positive		-1.0000

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Le test de Friedman réalisé sur l'ensemble des étudiants révèle que les étudiants en interprétation ont une tendance significative à établir un classement unique entre les sources positives (*cf.* Figure 115.a, en vert). L'on peut conclure que les étudiants en interprétation tendent probablement dans l'ensemble à penser que l'expérience vicariante positive est la source positive la moins influente et que la persuasion verbale positive est moins influente que l'expérience de maîtrise active positive (*cf.* Figure 115.b, en vert). Des études à plus grande échelle permettraient d'établir la tendance entre la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels positifs, et entre les états physiologiques et émotionnels positifs et l'expérience de maîtrise positive (*cf.* Figure 115.b, en rouge).

Les étudiants de l'échantillon ont quant à eux tendance à estimer que (*cf.* Figure 116) :

persuasion verbale positive < états physiologiques et émotionnels positifs
et que états physiologiques et émotionnels positifs < expérience de maîtrise positive

Figure 115.a

Test de Friedman comparant moyennes globales positives des 4 échelles, tous profils confondus

χ^2	ddl	p
32.4	3	<.001

Figure 115.b

Comparaison des moyennes globales positives des 4 échelles, par paires, tous profils confondus

			Statistique	p
Expérience de maîtrise positive	-	Expérience vicariante positive	7.26	<.001
Expérience de maîtrise positive	-	Persuasion verbale positive	2.50	.015
Expérience de maîtrise positive	-	États physiologiques et émotionnels positifs	1.21	.231
Expérience vicariante positive	-	Persuasion verbale positive	4.76	<.001
Expérience vicariante positive	-	États physiologiques et émotionnels positifs	6.05	<.001
Persuasion verbale positive	-	États physiologiques et émotionnels positifs	1.29	.202

Figure 115.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Expérience vicariante positive	6.15	6.40
Persuasion verbale positive	7.37	7.45
États physiologiques et émotionnels positifs	7.53	7.50
Expérience de maîtrise positive	7.92	8.17

Figure 116

Tailles de l'effet des liens entre les moyennes globales positives des 4 échelles, tous profils confondus

		Taille de l'effet
Expérience vicariante positive	Persuasion verbale positive	-0.794 ^a
Persuasion verbale positive	États physiologiques et émotionnels positifs	-0.277 ^a
États physiologiques et émotionnels positifs	Expérience de maîtrise active positives	-0.498
Expérience vicariante positive		-0.992

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

4.2.7 Hiérarchie des 3 sources négatives, selon le profil

De la même façon, nous avons établi un classement des sources négatives pour chaque profil.

Figure 117

Moyennes globales des items négatifs des échelles « Expérience de maîtrise active », « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », selon le profil

	Profil	Expérience de maîtrise négative	Persuasion verbale négative	États physiologiques et émotionnels négatifs
Moyenne	Moyen	7.33	7.17	7.15
	Résilient	3.00	3.63	3.38
	Vulnérable	7.17	8.08	6.96

Les moyennes globales négatives des 3 échelles semblent indiquer 2 dynamiques parmi les 3 profils (cf. Figure 117). Les étudiants moyens penseraient que :

persuasion verbale $\pm$ états physiologiques < expérience de maîtrise active.

À l'inverse, les individus résilients et vulnérables semblent estimer, avec des écarts plus marqués, que :

expérience de maîtrise active < états physiologiques et émotionnels < persuasion
verbale

Le test de Friedman pour le profil moyen s'avère particulièrement étonnant (*cf.* Figure 118.a, en rouge). Les données semblent statistiquement complètement non significatives, ce qui laisse supposer que les étudiants suivent chacun des dynamiques très différentes. De fait, les comparaisons des sources par paire renforcent ce constat (*cf.* Figure 118.b, en rouge).

Les valeurs des tailles de l'effet pour les comparaisons entre expérience de maîtrise active et persuasion verbale, et entre expérience de maîtrise active et états physiologiques et émotionnels indiquent une absence quasi totale de tendance (*cf.* Figures 119 et 120, en gras). Les étudiants sont divisés de façons presque égales quant à la source étant la plus puissante dans les deux cas (5 et 6 ; 6 et 5), et un étudiant à chaque fois a attribué deux scores identiques (*cf.* Figures 119 et 120, en mauve). Néanmoins, selon la figure 121 (en gras), il existe tout de même une légère tendance chez les étudiants moyens de l'échantillon à se sentir davantage affectés par la persuasion verbale négative que les états physiologiques et émotionnels négatifs (5 contre 4). La taille de l'effet assez considérable est due au fait que les écarts sont plus creusés dans ce sens. De plus 25 % des étudiants moyens estiment que ces deux sources ont un impact identique (*cf.* Figure 121, en mauve).

Figure 118.a

Test de Friedman comparant les moyennes globales négatives des échelles « Expérience de maîtrise active », « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », pour le profil moyen

χ^2	ddl	p
0.00	2	1.000

Figure 118.b

Comparaison des moyennes globales négatives des échelles « Expérience de maîtrise active », « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », par paire, pour le profil moyen

			Statistique	p
Expérience de maîtrise	-	Persuasion verbale	0.00	1.000
Expérience de maîtrise	-	États physiologiques et émotionnels	0.00	1.000
Persuasion verbale	-	États physiologiques et émotionnels	0.00	1.000

Figure 119

Taille de l'effet du lien entre les moyennes globales négatives des échelles « Expérience de maîtrise active » et « Persuasion verbale », pour le profil moyen

		Taille de l'effet
Expérience de maîtrise négative	Persuasion verbale négative	-0.0769

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Figure 120

Taille de l'effet du lien entre les moyennes globales négatives des échelles « Expérience de maîtrise active » et « États physiologiques et émotionnels », pour le profil moyen

		Taille de l'effet
Expérience de maîtrise négative	États physiologiques et émotionnels négatifs	-0.0641

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Figure 121

Taille de l'effet du lien entre les moyennes globales négatives des échelles « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », pour le profil moyen

		Taille de l'effet
États physiologiques et émotionnels négatifs	Persuasion verbale négative	-0.423

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

• 3 paire(s) de valeurs étaient rattachées

De même, aucune tendance attribuable au profil résilient ne peut être dégagée sur la base des données (cf. Figures 122.a et 122.b, en rouge). Les tailles de l'effet obtenues nous permettent néanmoins de vérifier les dynamiques au sein du groupe résilient de cette étude. Les étudiants résilients tendent généralement à considérer que la persuasion verbale négative et les états physiologiques et émotionnels négatifs sont plus influents que l'expérience de maîtrise active, comme l'indiquaient les moyennes (cf. Figures 123 et 125). En revanche, les étudiants semblent parfaitement divisés quant à la source négative qu'ils estiment la plus influente : les états physiologiques et émotionnels ou la persuasion verbale (cf. Figure 124, en gras). Des tests à plus grande échelle seront nécessaires pour comprendre les dynamiques propres à ce profil.

Figure 122.a

Test de Friedman comparant les moyennes globales négatives des échelles « Expérience de maîtrise active », « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », pour le profil résilient

χ^2	ddl	p
0.133	2	.936

Figure 122.b

Comparaison des moyennes globales négatives des échelles « Expérience de maîtrise active », « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », par paire, pour le profil résilient

			Statistique	p
Expérience de maîtrise	-	Persuasion verbale	0.159	.879
Expérience de maîtrise	-	États physiologiques et émotionnels	0.319	.761
Persuasion verbale	-	États physiologiques et émotionnels	0.159	.879

Figure 123

Taille de l'effet du lien entre les moyennes globales négatives des échelles « Expérience de maîtrise active » et « États physiologiques et émotionnels », pour le profil résilient

		Taille de l'effet
Expérience de maîtrise négative	États physiologiques et émotionnels négatifs	-0.600

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

• 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Figure 124

Taille de l'effet du lien entre les moyennes globales négatives des échelles « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », pour le profil résilient.

		Taille de l'effet
États physiologiques et émotionnels négatifs	Persuasion verbale négative	0.00

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

Figure 125

Taille de l'effet du lien entre les moyennes globales négatives des échelles « Expérience de maîtrise active » et « Persuasion verbale », pour le profil résilient

		Taille de l'effet
Expérience de maîtrise négative	Persuasion verbale négative	-0.400

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

Comme le caractère assez marqué des moyennes globales semblait l'indiquer, les étudiants vulnérables penchent vers une hiérarchie dominante, à savoir :

Persuasion verbale > expérience de maîtrise > états physiologiques et émotionnels

Au vu de la valeur p , l'on peut déduire que le profil vulnérable tend significativement à établir une seule hiérarchie entre les trois sources négatives (cf. Figure 126.a, en vert). Le classement des étudiants vulnérables peut être attribué au profil, avec pour seule réserve qu'il est possible de conclure qu'ils considèrent que l'expérience de maîtrise négative les affecte plus que les états physiologiques et émotionnels négatifs (cf. Figures 126.b, en rouge, et 127).

Figure 126.a

Test de Friedman comparant les moyennes globales négatives des échelles « Expérience de maîtrise active », « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », pour le profil vulnérable

χ^2	ddl	p
7.00	2	.030

Figure 126.b

Comparaison des moyennes globales négatives des échelles « Expérience de maîtrise active », « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels », par paire, pour le profil vulnérable

			Statistique	p
Expérience de maîtrise	-	Persuasion verbale	2.45	.034
Expérience de maîtrise	-	États physiologiques et émotionnels	1.22	.249
Persuasion verbale	-	États physiologiques et émotionnels	3.67	.004

Figure 126.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Persuasion verbale	8.08	8.25
Expérience de maîtrise	7.17	7.50
États physiologiques et émotionnels	6.96	7.13

Figure 127

Tailles de l'effet des liens entre les moyennes globales négatives des échelles « Expérience de maîtrise active », « Persuasion verbale » et « États physiologiques et émotionnels » pour le profil vulnérable

		Taille de l'effet
États physiologiques et émotionnels négatifs	Expérience de maîtrise active négative	-0.333
Expérience de maîtrise active négative	Persuasion verbale négative	-0.714
États physiologiques et émotionnels négatifs		-1.000

Note. $H_a \mu_{\text{Mesure 1 - Mesure 2}} \neq 0$

En somme, compte tenu de ces analyses et des écarts types prononcés constatés ci-dessus, l'on peut postuler que les sources d'influence négative du sentiment d'auto-efficacité seraient davantage sujettes à des fluctuations personnelles. Les étudiants sont moins unanimes et attribuent des scores variés, même en comparaison avec les étudiants de leur profil. Nous émettons l'hypothèse que ce soit dû à des biais mnésiques et attentionnels. Ces derniers sont particulièrement présents lorsqu'il s'agit d'événements négatifs, comme les échecs, les commentaires négatifs, etc.

Les étudiants de l'échantillon ont une légère tendance à établir l'ordre suivant (cf. Figures 128.c et 129):

États physiologiques et émotionnels négatifs < expérience de maîtrise négative < persuasion verbale négative

Néanmoins, aucune tendance significative pour les étudiants en interprétation ne peut être dégagée des données récoltées (cf. Figures 128.a et 128.b en rouge).

Figure 128.a

Test de Friedman comparant les moyennes globales négatives des 3 échelles contenant des items négatifs, tous profils confondus

χ^2	ddl	p
1.93	2	.382

Figure 128.b

Comparaison des moyennes globales négatives des 3 échelles contenant des items négatifs, par paire, tous profils confondus

			Statistique	p
Expérience de maîtrise négative	-	Persuasion verbale négative	1.014	.316
Expérience de maîtrise négative	-	États physiologiques et émotionnels négatifs	0.312	.757
Persuasion verbale négative	-	États physiologiques et émotionnels négatifs	1.326	.192

Figure 128.c

Rangs moyens

	Moyenne	Médiane
Expérience de maîtrise négative	6.50	7.00
Persuasion verbale négative	6.77	7.00
États physiologiques et émotionnels négatifs	6.41	6.88

Figure 129

Tailles de l'effet des liens entre les moyennes globales négatives des 3 échelles contenant des items négatifs, tous profils confondus

		Taille de l'effet
États physiologiques et émotionnels négatifs	Expérience de maîtrise négative	-0.229 ^a
Expérience de maîtrise négative	Persuasion verbale négative	-0.237 ^b
États physiologiques et émotionnels négatifs		-0.518 ^c

Note. $H_a: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

^a 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^b 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^c 3 paire(s) de valeurs étaient rattachées

5 Conclusions

Au terme de l'analyse, il convient de rappeler les enjeux du mémoire. Il est ensuite nécessaire de rappeler les forces et limites inhérentes à notre étude et à l'outil construit. Sur cette base, nous réaliserons la synthèse des résultats de l'enquête, et soulignerons les tendances transversales dégagées et les différences entre profils, afin de répondre à notre question de recherche. Enfin, nous évoquerons les implications des résultats et conclurons sur les perspectives de recherche identifiées par notre étude.

Ce mémoire s'est intéressé au concept d'efficacité personnelle, ou d'auto-efficacité, développé par le psychologue Albert Bandura dans le cadre de la théorie socio-cognitive. Ce sentiment, qui est la croyance d'un individu en ses capacités à utiliser efficacement ses compétences pour atteindre un objectif, est étroitement corrélé avec la performance, le bien-être, la résilience, la motivation et nombre de composantes psychiques centrales à un fonctionnement efficace.

Le sentiment d'efficacité personnelle peut être augmenté ou diminué par l'influence de 4 sources principales, qui entrent en action avant, pendant ou après la tâche effectuée : les expériences de maîtrise active (ce que l'ont fait), l'expérience vicariante (les modèles que l'on observe), la persuasion verbale (les retours que l'on obtient des autres) et les états physiologiques et émotionnels (les sensations et les émotions que l'on ressent). Ces sources constituent des informations que l'individu pondère, et desquelles il déduit ses propres capacités. En général, une source indiquant un manque de capacité sapera la croyance de l'individu en ses aptitudes, et inversement pour les informations positives. En influençant le sentiment d'auto-efficacité, les sources déterminent *de facto* en partie la performance, le bien-être, la résilience, etc., de l'individu.

En tant qu'étudiante en interprétation, nous avons constaté que la nature de la discipline exacerbat l'importance du sentiment d'auto-efficacité. De fait, l'interprétation est d'une part un processus complexe, requérant la combinaison simultanée et efficace de multiples compétences, et, d'autre part, c'est un exercice où la confiance en ses capacités joue un rôle direct et central. De plus, nous avons constaté que l'environnement d'apprentissage de l'interprétation, dans le milieu

académique, était particulièrement exposé aux sources de l'auto-efficacité. Les étudiants réalisent de nombreux exercices pratiques d'interprétation au quotidien, reçoivent systématiquement des feedbacks et assistent régulièrement aux performances des autres étudiants. En outre, les (futurs) interprètes sont confrontés chaque jour à leurs émotions et sensations, souvent exacerbées par la nature très dynamique et exigeante de l'exercice. La gestion et la connaissance de ses états physiologiques et émotionnels figurent en réalité parmi les compétences requises à la discipline.

Le sentiment d'auto-efficacité est donc l'un des piliers du fonctionnement de l'interprète. Les sources sont par conséquent au centre de la profession, un constat qui vaut d'autant plus pour les interprètes en devenir, puisque la littérature scientifique indique que le sentiment d'auto-efficacité participe à la bonne acquisition des connaissances. Elle souligne également que les croyances d'efficacité sont particulièrement instables et fragiles durant les premières phases d'apprentissage d'une discipline.

L'ensemble de ces observations a motivé la question de recherche de ce mémoire. Elles soulignent l'importance d'une meilleure compréhension de l'influence des sources sur les croyances d'efficacité des étudiants en interprétation. À défaut de pouvoir mesurer la réelle influence de ces sources, le mémoire s'est appuyé sur la perception des étudiants. Notre question de recherche initiale était la suivante : « Quelles sources d'influence les étudiants identifient-ils comme ayant le plus d'impact sur leur sentiment d'auto-efficacité ? ».

Au fur et à mesure de nos recherches, nous avons pris conscience qu'il n'existait pas de réponse unique à cette question et qu'il semblait peut-être réducteur de vouloir identifier et mettre en évidence la source la plus influente. En effet, la littérature scientifique indique que les sources travaillent de concert, non de façon isolée, et qu'elles s'influencent mutuellement. Ces considérations nous ont poussée à élargir et neutraliser notre angle de recherche principal, ce qui mène à la question suivante : « Comment les étudiants perçoivent-ils l'influence relative des différentes sources sur leur sentiment d'auto-efficacité ? ».

À partir de cet ajustement, l'objectif principal de notre mémoire était au départ d'établir les tendances hiérarchiques des sources d'influence, applicables à

l'ensemble des étudiants en interprétation. L'analyse des données a néanmoins révélé l'existence de 3 profils aux tendances distinctes. Ainsi, l'objectif principal de cette étude a finalement été d'établir le classement des sources propre à chaque profil, et puis, dans un second temps, d'identifier de potentiels points communs ou tendances générales, dans le meilleur des cas. Enfin, notre étude a visé à comparer l'influence perçue des composantes (ou différents cas de figure) de chaque source.

Pour répondre aux questions de recherche, nous avons créé et soumis un questionnaire en ligne aux étudiants en deuxième année du master en interprétation dans les universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'enquête a suivi une approche quantitative : elle contenait des questions sous la forme d'échelle de Likert à 9 ancres, qui demandaient aux étudiants d'évaluer l'influence des sources et de certaines de leurs composantes sur leurs croyances d'efficacité. Les réponses proches de 1 traduisent une absence d'influence ; proches de 9, une influence très marquée.

Le but de cette approche a été d'obtenir des scores globaux pour chaque source d'auto-efficacité et des scores pour comparer l'influence des différentes composantes de chaque source. Ainsi, il a été possible d'établir les hiérarchies recherchées. Le questionnaire a été conçu pour représenter au mieux les composantes des sources auxquelles sont confrontés les étudiants durant leur formation.

Comme expliqué dans la méthodologie, nous avons rédigé ce questionnaire de façon à ce que chaque item mesure réellement l'influence perçue de la composante visée. Ces composantes ont été choisies pour leur pertinence d'apparition dans le milieu académique de l'apprentissage de l'interprétation. Nous nous sommes assurée de la validité des items en suivant les conseils de la littérature et en faisant tester le questionnaire par une étudiante en première année du master en interprétation selon une procédure « think aloud ». Chaque item a été modifié pour mesurer uniquement la composante visée et pour que les étudiants pensent à la même situation en répondant. Le vocabulaire a été adapté de sorte que les étudiants comprennent tous la même acception visée et ne soient pas influencés par des connotations potentielles.

Néanmoins, grâce aux réponses aux questions ouvertes de l'enquête prévues à cet effet, nous pouvons confirmer que les réponses aux items sont influencées par le phénomène d'interactions entre les sources. Pour certains items, principalement ceux de l'échelle « Expérience de maîtrise active », les étudiants évoquent d'autres sources les ayant poussés à attribuer leur score. Ce biais inévitable implique que les scores des items pour l'expérience de maîtrise sont peut-être artificiellement plus élevés que ce qu'ils ne le seraient réellement si la source pouvait être totalement isolée.

Ensuite, l'utilisation d'échelles de Likert implique le potentiel biais du point médiant. Lorsque les participants ne savent pas répondre à la question, ils tendent à choisir le point médiant de l'échelle – 5 dans le cas de notre étude. Néanmoins, étant donné que nous recensons très peu de scores équivalant à 5 dans les réponses, nous pouvons exclure en grande partie ce biais.

De plus, il est impossible d'écarter le biais de l'effet plafond. À de nombreuses reprises, les étudiants ont attribué le score de 9 à plusieurs items. L'effet plafond crée un flou partiel quant à la signification des données : le participant estime-t-il que les composantes ont des influences égales sur ses croyances d'efficacité personnelle, ou pense-t-il que celles-ci sont distinctes – une réalité gommée par l'arrivée à la limite de l'échelle ?

Par ailleurs, cette étude ne mesure pas la fréquence d'apparition des sources dans le milieu académique. Dès lors, il est difficile d'évaluer l'effet de cette variable sur les réponses. Il est hypothétiquement possible que les étudiants attribuent des scores plus élevés à certaines sources parce qu'ils y sont fréquemment confrontés. Ils possèdent donc davantage de souvenirs ou ont une perception exacerbée du phénomène, ce qui influence leur réponse.

En outre, les résultats dépendent largement de la capacité des étudiants à réaliser une évaluation fidèle et objective de leur rapport aux sources du sentiment d'auto-efficacité. Il se peut que les étudiants soient de temps à autre touchés par des biais personnels, les poussant à surestimer ou sous-estimer l'influence des sources sur leurs croyances d'auto-efficacité.

Il convient aussi de préciser que les résultats ne sont le reflet du ressenti que d'étudiants de l'enseignement supérieur francophone belge, en 2^e année uniquement. Par conséquent, lorsque le mémoire utilise le terme « étudiants en interprétation », il convient de garder à l'esprit que les conclusions s'appliquent, jusqu'à preuve du contraire, uniquement à la population décrite ci-dessus.

En somme, l'interprétation des résultats se veut prudente : il est impossible de conclure que telle source renforce ou mine *de facto* le plus le sentiment d'auto-efficacité, il s'agit de la perception subjective des étudiants d'une seule année. Nous ne disposons d'ailleurs que d'un échantillon très limité. Les méthodes d'analyse et les tests réalisés ont eu pour objectif de tirer des informations représentatives malgré la taille de l'échantillon. Par l'utilisation de la valeur p , obtenue grâce à des tests non paramétriques, nous avons tout de même été en mesure de dégager quelques tendances significatives, qui pourraient être généralisables aux étudiants de deuxième année du master en interprétation en général.

La découverte principale de notre étude est que les étudiants se répartissent en 3 profils. Chaque profil estime différemment la force d'influence qu'exercent les informations d'efficacité positives ou négatives. Le profil « moyen » (N=12) est le profil de référence, tandis que les profils « résilient » (N=4) et « vulnérable » (N=6) suivent des tendances plus extrêmes. Le profil résilient pense être bien moins en proie que les autres étudiants à des baisses de confiance en ses capacités face à des sources négatives. Il pense aussi davantage bénéficier de l'influence positive des sources sur son sentiment d'auto-efficacité. Ces caractéristiques induisent que ce profil a probablement une croyance assez grande et stable en ses capacités. À l'inverse, le profil vulnérable pense que son sentiment d'auto-efficacité est bien plus affecté que les autres lorsqu'il reçoit des informations négatives. Il peine aussi davantage à gagner en confiance grâce à des informations d'efficacité positives. Tout porte à croire que la confiance de ces étudiants est plus basse et plus friable.

Notre étude a découvert que les profils avaient leurs propres tendances, parfois diamétralement opposées. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de moins nous concentrer sur l'échantillon total, une approche qui aurait invisibilisé de réelles tendances. Il convient de dresser le portrait complet de chacun de ces profils.

Dans l'ensemble, sur la base des résultats de nos analyses, nous postulons que le profil moyen tend à classer les sources par l'ordre d'influence suivant :

expérience vicariante < états physiologiques et émotionnels < persuasion verbale
(ou peut-être, persuasion verbale < états physiologiques et émotionnels) <
expérience de maîtrise active.

De fait, les résultats indiquent que le profil moyen pense que l'expérience de maîtrise active est plus puissante dans sa totalité, que la persuasion verbale ou les états physiologiques et émotionnels. Les analyses de sensibilité visant à considérer l'effet du manque d'items négatifs pour l'expérience vicariante montrent que, selon toute probabilité, l'expérience vicariante est largement perçue comme moins influente que les autres sources. De plus, l'analyse indique que les étudiants pensent que l'expérience vicariante positive stimule significativement moins leur confiance que toutes les autres sources. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que, si l'échelle avait contenu de réelles données négatives, l'expérience vicariante serait toujours la dernière du classement. Il est néanmoins impossible d'établir une hiérarchie type pour le profil moyen entre la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels : les étudiants sont très divisés à cet égard.

Ensuite, l'on peut affirmer que le profil moyen pense que ses croyances d'efficacité sont davantage modifiées par ses réussites que par ses échecs (expérience de maîtrise active). En revanche, pour les autres sources, le profil moyen ne suit pas de tendance positif-négatif unique : certains étudiants moyens estiment que les événements positifs modifient davantage leurs croyances en leurs aptitudes ; d'autres, les événements négatifs.

Les étudiants moyens classent chacun différemment l'influence des stages réussis, des exercices et des examens (ratés ou réussis). Aucune tendance particulière ne ressort, si ce n'est que les étudiants moyens estiment un peu plus en moyenne que la réussite d'un stage est ce qui stimule le plus leur confiance. Si seule une étude à plus grande échelle en donnerait la confirmation, cela semble infirmer notre hypothèse : les étudiants ne pensent pas que la réussite ou l'échec d'un examen est plus marquant. Bien que l'examen ait un grand poids diagnostique, par son caractère formel, les étudiants semblent être davantage réceptifs aux expériences de terrain. Ils se disent peut-être que les stages sont plus représentatifs de leurs

capacités par leur durée et leur nature concrète. Ils estiment peut-être que, s'ils réussissent dans ces cadres, ils sont capables d'assurer correctement leur rôle d'interprète à l'avenir.

Ensuite, le profil moyen semble en général percevoir les différentes expériences vicariantes de la même façon. Il est possible de conclure que le profil moyen pense presque systématiquement que se comparer à soi-même est plus bénéfique que de se comparer à d'autres étudiants, et probablement, à des interprètes professionnels. Cette découverte infirme notre hypothèse : les étudiants moyens considèrent que l'automodelage est l'expérience vicariante la plus puissante. Enfin, de futures analyses devront déterminer si le profil moyen tend significativement à penser qu'observer d'autres étudiants interpréter est moins efficace que de voir des interprètes professionnels à l'œuvre. Cette tendance observée chez les étudiants moyens contredit notre postulat de base, mais semble tout à fait logique compte tenu des informations récoltées. Nous pensions que les étudiants ressentiraient une forte ressemblance avec leurs pairs, ce qui renforcerait la puissance des informations d'efficacité. En réalité, les étudiants indiquent explicitement considérer qu'un étudiant n'est pas l'autre, qu'ils ont chacun leurs forces et leurs faiblesses. Dès lors, la comparaison avec les pairs leur semble moins pertinente.

Si l'on entre davantage dans le détail, un peu moins de la moitié des étudiants moyens pense unanimement qu'ils sont plus enclins à gagner en confiance lorsqu'ils voient d'autres étudiants surmonter des difficultés avec succès, plutôt que simplement réussir un exercice du premier coup. L'autre moitié estime que ces deux situations engendrent le même effet sur la confiance en ses capacités. Une hypothèse possible, qu'il conviendrait de confirmer avec des études plus larges, est que le profil moyen est partagé entre ces deux tendances. La préférence pour le modèle de coping s'explique peut-être par le fait que les étudiants s'y reconnaissent davantage. En effet, au vu des commentaires récoltés, il est probable que beaucoup d'étudiants considèrent qu'un étudiant qui réussit sans accrocs est simplement bien meilleur qu'eux. Dès lors, ils pensent ne pouvoir en tirer que peu d'informations pertinentes sur leurs capacités personnelles à réussir également.

De plus, il s'avère que les étudiants moyens gagnent davantage de confiance à s'imaginer réussir un exercice d'interprétation, qu'à réécouter une de leurs

interprétations passées réussies. Sous réserve de confirmation, cette tendance est probablement propre au profil moyen. Nous postulons que cela est dû à deux choses : premièrement, d'un point de vue objectif, il est tout à fait impossible de réaliser une interprétation parfaite. Dès lors, les enregistrements bruts d'une performance réussie contiennent toujours des imperfections sur lesquelles les étudiants se concentrent, ce qui limite l'effet positif. Deuxièmement, ce phénomène pourrait être lui-même renforcé par le perfectionnisme des étudiants, un mécanisme touchant une partie non négligeable des interprètes, comme l'indique l'étude de Becker (2026). Les analyses n'identifient pas de corrélation entre la fréquence à laquelle les étudiants s'imaginent réussir et l'influence perçue de ce mécanisme sur le sentiment d'auto-efficacité.

Aucune tendance hiérarchique entre la persuasion verbale positive et négative n'est identifiable pour le profil moyen : les étudiants sont très partagés. Le profil moyen a tendance à établir une hiérarchie en particulier : il considère que recevoir des feedbacks positifs de la part d'interprètes professionnels le pousse nettement davantage à croire en ses capacités que les retours des autres étudiants et le discours qu'il entretient avec lui-même. L'on peut également émettre l'hypothèse, que le profil moyen pense que les retours positifs des auditeurs purs de l'interprétation lui font moins gagner en confiance que les feedbacks des interprètes professionnels, tout en étant plus efficace que les retours des pairs ou le self-talk. Il semble donc que les étudiants valorisent l'avis positif des bénéficiaires, même si ces derniers ne sont pas initiés à la discipline. Ils se disent peut-être que cette information est pertinente, puisqu'elle souligne que l'étudiant a les capacités requises pour remplir ses obligations envers ses auditeurs. Aucune hiérarchie entre le self-talk et les commentaires des pairs n'a pu être dégagée.

Ensuite, les données ne permettent pas d'établir quelle forme de persuasion verbale le profil moyen considère comme la plus puissante : celle émise par les professeurs ou par des professionnels de l'interprétation externes au corps professoral. Il est également impossible de savoir si le profil moyen pense que ces deux composantes ont des influences identiques ou différentes. De même aucune tendance hiérarchique ne ressort entre les retours émis par des camarades de classe ou des étudiants inconnus d'autres universités.

La dernière échelle ne révèle aucune tendance négatif-positif entre les états physiologiques et émotionnels pour le profil moyen. L'analyse indique que les étudiants moyens tendent tout de même à penser que les sentiments de sérénité et d'enthousiasme, la bonne humeur et la passion de l'interprétation ont des influences différentes sur leur confiance en leurs capacités. Une même hiérarchie globale semble s'opérer parmi les étudiants moyens de l'échantillon, sans qu'elle soit suffisamment marquée pour que l'on puisse l'attribuer au profil moyen. Ce qui peut être confirmé, c'est que le profil moyen pense que la bonne humeur ressentie en général et la sensation de calme durant un exercice d'interprétation lui donnent plus foi en ses aptitudes que l'enthousiasme face à l'interprétation à réaliser.

À l'inverse, une réelle tendance statistiquement significative est observable pour les états physiologiques et émotionnels négatifs. Le profil moyen estime qu'il perd davantage confiance en lui à cause de la fatigue, qu'à cause des sensations physiques désagréables ou de la confusion ressenties pendant une interprétation. De plus, il perçoit nettement le stress comme plus délétère que la confusion, ainsi que les sensations physiques négatives probablement, sous réserve de confirmation avec des échantillons plus fournis. Les données ne permettent pas d'évaluer quelle émotion négative le profil moyen considère comme la plus ou la moins néfaste.

Établissons à présent le portrait du profil résilient. Les analyses ont démontré que la hiérarchie globale des sources propres à ce profil était biaisée par l'absence de composantes négatives dans l'échelle « Expérience vicariante ». En effet, si l'on compare les moyennes uniques globales de chaque source, l'on constate que l'expérience vicariante est largement en tête du classement. Les nouvelles moyennes obtenues grâce à l'analyse de sensibilité réalisée, qui utilise une simulation de score négatif pour l'expérience vicariante, révèlent que l'expérience vicariante retombe en dernière position, à quasi-égalité avec la persuasion verbale. En somme, il est impossible sur la base de nos données d'identifier une hiérarchie globale des 4 sources. Nous pouvons cependant émettre l'hypothèse que l'expérience vicariante serait en dernière ou en avant-dernière position, étant donné que les moyennes vont dans ce sens et que les autres profils semblent

systématiquement estimer que l'expérience vicariante est la source la moins influente.

Il est tout de même impossible d'établir un classement significatif des 3 sources restantes pour le profil résilient. Les étudiants résilients ont une tendance anecdotique, qui peut servir d'hypothèse de départ à une prochaine étude, à classer les sources par l'ordre d'influence suivant :

Persuasion verbale < Expérience de maîtrise active < États physiologiques et émotionnels

Le classement des 3 sources négatives s'avère également non concluant. Les étudiants résilients tendent toutefois à estimer que la persuasion verbale négative et les états physiologiques et émotionnels négatifs troublent davantage leur confiance que l'expérience de maîtrise active négative.

Le profil résilient tend significativement à classer les sources positives dans un certain ordre dominant. Il est possible d'affirmer que le profil résilient estime en général que la persuasion verbale positive et l'expérience vicariante positive lui font moins gagner en confiance que les états physiologiques et émotionnels positifs et l'expérience de maîtrise active positive. Les autres liens ne sont pas concluants. L'on peut néanmoins émettre l'hypothèse que le profil résilient suive la dynamique des étudiants résilients de l'échantillon, qui tendent à penser que l'expérience vicariante positive est plus bénéfique que la persuasion verbale positive.

Les étudiants résilients pensent systématiquement, peu importe la source d'auto-efficacité, qu'ils gagnent davantage de confiance grâce à des informations d'efficacité positive, qu'ils en perdent face aux signes négatifs. Dans l'ensemble, ils estiment être peu enclins à douter de leurs capacités lorsqu'une source penche dans ce sens. Tout porte à croire que ces tendances sont propres au profil résilient en général. De plus, il est possible d'affirmer que le profil résilient se pense bien moins affecté par les informations négatives que les deux autres profils pour les trois sources concernées (expérience de maîtrise active, persuasion verbale, états physiologiques et émotionnels).

Le groupe d'étudiants résilients est totalement hétéroclite : aucune tendance de classement entre les exercices, les examens et les stages réussis n'a pu être

dégagée ; de même, pour ce qui est des expériences de maîtrise négatives. L'on peut néanmoins postuler que le profil résilient pense perdre bien moins en sentiment d'auto-efficacité lorsqu'il essuie un échec, qu'il en gagne quand il vit une réussite. En outre, le profil résilient se sent dans l'ensemble très peu affecté par les échecs.

Le profil résilient estime que son sentiment d'auto-efficacité augmente le plus lorsqu'il observe des interprètes professionnels. Il est également assez probable qu'il considère que la comparaison avec les pairs est plus bénéfique que la comparaison avec ses propres performances. En somme, à l'inverse du profil moyen, le profil résilient pense que l'automodelage est l'expérience vicariante influant le moins sur ses croyances d'efficacité personnelle.

Aucune conclusion significative n'a pu être tirée pour le rapport du profil résilient aux différentes expériences vicariantes. Toutefois, sur la base des données des étudiants résilients de l'échantillon, l'on peut émettre l'hypothèse que le profil résilient se sent peut-être plus stimulé en observant un étudiant qui surpasse les difficultés d'un exercice plutôt qu'il ne le réussit sans accroc ; plus stimulé en écoutant l'enregistrement d'interprétations qu'il a réalisées correctement qu'en s'imaginant réussir un exercice.

Le profil résilient perçoit une réelle différence d'influence entre le self-talk, les retours des autres étudiants, des bénéficiaires et des interprètes professionnels. Une hiérarchie globale unique se détache : ce profil tend significativement à trouver que se parler positivement à propos de ses capacités et recevoir des commentaires positifs des autres étudiants renforce moins sa confiance que recevoir des retours positifs des interprètes professionnels et des auditeurs purs de l'interprétation.

Aucune autre tendance n'a pu être dégagée, si ce n'est que le profil résilient s'estimerait peut-être légèrement plus stimulé par les retours des pairs que par le self-talk. Nous postulons également qu'il tendrait à gagner légèrement davantage en sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'il reçoit des feedbacks positifs d'un de ses professeurs, et non d'un interprète professionnel externe au corps professoral – hypothèses à confirmer.

Les données ne permettent pas d'établir un ordre d'influence entre les commentaires positifs ou négatifs de camarades de classe ou ceux d'étudiants inconnus venant d'autres universités, pour le profil résilient.

Enfin, les tests révèlent qu'il existe une hiérarchie dominante entre les différents états physiologiques et émotionnels positifs chez le profil résilient. Ce dernier a probablement tendance à estimer que se sentir calme durant l'interprétation augmente plus la foi en ses capacités que la bonne humeur générale ressentie le jour de l'exercice. Par ailleurs le profil résilient tend significativement à penser que ces deux émotions renforcent moins sa confiance que se sentir enthousiaste à l'idée d'interpréter ou d'apprécier cet exercice. Enfin, puisque tous les étudiants ont attribué des scores identiques, l'on peut émettre l'hypothèse que le profil résilient ne perçoit en général pas de différence d'influence entre ces deux derniers états physiologiques et émotionnels.

En outre, le profil résilient ne tend pas tout à fait à classer les différents états physiologiques et émotionnels négatifs de la même façon. Les tests indiquent que ce profil considère dans tous les cas que la fatigue sape davantage leurs croyances d'efficacité personnelle que les sensations physiques désagréables ressenties pendant l'interprétation. Il est également probable, sous réserve de confirmation avec des échantillons plus fournis, que le stress soit également perçu comme plus délétère que les sensations physiques négatives.

Décrivons finalement les caractéristiques et tendances du profil vulnérable. En ce qui concerne la hiérarchie générale des 4 sources, il semble que le profil vulnérable soit davantage enclin à être influencé par la persuasion verbale que par les autres sources en général. De fait, il est avéré que ce profil tend significativement à perdre davantage en confiance à cause de feedbacks négatifs. Par ailleurs, le profil vulnérable est davantage stimulé par la persuasion verbale positive, que par les expériences vicariantes positives, et probablement aussi les expériences de maîtrise active positives. Les tests réalisés sur les moyennes globales uniques des trois échelles contenant des items négatifs vont également dans ce sens.

En outre, tout porte à croire que le profil vulnérable se sent en général le moins influencé par la comparaison avec autrui. Cette conclusion est renforcée par le fait que les moyennes globales uniques vont également dans ce sens, et ce, même

lorsque l'on ajoute des simulations d'expériences vicariantes négatives. Aucune autre tendance ne se dégage des analyses.

Sur la base des données récoltées, il est impossible d'évaluer que le profil vulnérable pense être plus affecté par les échecs ou les réussites. L'on peut suggérer que le profil vulnérable tend à établir un classement unique d'influence des différentes expériences de maîtrise positives, si la tendance n'est toutefois pas significative. Les résultats semblent suggérer qu'il est probable que le profil vulnérable pense que la réussite d'un examen est l'expérience de maîtrise la moins influente. Il considère gagner assez peu en confiance lorsqu'il réalise une bonne performance en examen. Inversement, il est vraisemblable que le profil vulnérable se sente plus affecté par l'échec d'un examen que celui d'un exercice, à confirmer avec des études plus larges.

Les étudiants vulnérables de l'échantillon ne suivent aucune tendance significative pour les expériences vicariantes : ils estiment tous assez différemment l'influence de chaque composante sur leur sentiment d'auto-efficacité. Les étudiants ont légèrement plus tendance à penser qu'ils gagnent davantage de confiance en s'écoutant ou en s'imaginant interpréter correctement, qu'en observant des interprètes professionnels ou d'autres étudiants – une hypothèse de départ lors de l'analyse future d'échantillons plus grands.

Néanmoins, les tests révèlent que le profil vulnérable, lorsqu'il établit une distinction entre ces deux composantes, a probablement une légère tendance à penser qu'il gagne davantage en confiance en observant un étudiant surmonter des obstacles avec succès durant une interprétation, qu'en se comparant à un étudiant ayant réussi sans difficulté.

Par ailleurs, le profil vulnérable tend de façon très marquée à estimer que ses croyances d'efficacité sont davantage renforcées lorsqu'il s' imagine réussir une interprétation que quand il réécoute une interprétation qu'il a réussie.

Ensuite, les résultats indiquent qu'il est probable que le profil vulnérable estime en général que son sentiment d'auto-efficacité est davantage sapé par des commentaires négatifs, qu'il n'est stimulé par des retours positifs.

L'on ne peut conclure à une tendance significative chez le profil vulnérable pour la persuasion verbale. Cependant, l'on peut tout de même affirmer que le profil vulnérable considère qu'il gagne plus en sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'il reçoit des retours positifs de la part d'interprètes professionnels que de la part d'autres étudiants en interprétation, et probablement de la part des bénéficiaires de l'interprétation.

L'analyse des composantes négatives de la persuasion verbale s'avère elle aussi non concluante pour le profil vulnérable. Compte tenu des données, nous émettons l'hypothèse que le profil vulnérable est partagé entre ceux qui pensent que les retours négatifs de leurs professeurs ou de professionnels externes à leur université troublent tous autant les croyances d'efficacité ; et ceux qui se sentent davantage déstabilisés lorsque des interprètes professionnels externes leur donnent des feedbacks négatifs.

Il est impossible de dégager une tendance hiérarchique pour le profil vulnérable entre les retours de camarades de classe et ceux d'étudiants inconnus. En tout cas, nous postulons que ce profil est enclin à considérer que ces deux composantes ont des influences différentes.

Enfin, les étudiants vulnérables semblent anecdotiquement estimer que les états physiologiques positifs influencent davantage leur sentiment d'auto-efficacité que les états physiologiques négatifs.

Aucune tendance de classement entre les états physiologiques et émotionnels positifs ne ressort. L'on peut émettre l'hypothèse suivante, pouvant servir de départ pour une étude plus large, sur la base des données de l'échantillon :

bonne humeur < enthousiasme < affect positif < sérénité

De la même façon, aucun ordre propre au profil vulnérable n'a été établi pour les états physiologiques et émotionnels négatifs. Une hypothèse possible, selon les données, est celle-ci :

sensations physiques désagréables < confusion < stress < fatigue

Nous avons ensuite réalisé des tests sur l'ensemble de l'échantillon, afin d'évaluer si certaines tendances pouvaient s'appliquer à l'échantillon complet. Seules quelques tendances significatives ont pu être décelées, ce qui confirme la pertinence d'une répartition en 3 profils : il n'existe pas de rapport unique aux sources, mais bien plusieurs attitudes. Si tant est que la répartition des profils au sein de l'échantillon soit représentative de la réalité, l'on peut considérer que les tendances significatives recensées pour l'ensemble des étudiants en interprétation, peu importe le profil, valent pour les étudiants en interprétation en général.

Premièrement, les étudiants en interprétation, indépendamment du profil, ont significativement tendance à penser que leur sentiment d'auto-efficacité est davantage influencé par les expériences de maîtrise positives que négatives.

Les étudiants en interprétation considèrent aussi significativement qu'il est nettement plus bénéfique d'observer un étudiant réussir un exercice en ayant surmonté des obstacles avec succès. De même les étudiants pensent significativement en majorité que s'imaginer en train de réussir un exercice est plus efficace que d'écouter l'enregistrement d'une bonne performance personnelle. Ce phénomène d'automodelage cognitif touche 20 étudiants sur 22 et son efficacité ne semble pas corrélée à sa fréquence.

La persuasion verbale positive semble être la source faisant le plus l'unanimité : les étudiants tendent significativement à classer les composantes par ordre d'influence comme ceci :

Feedbacks des pairs < feedbacks des bénéficiaires < feedbacks des interprètes

Les étudiants semblent classer le self-talk parmi les composantes les moins influentes, légèrement supérieur aux retours des pairs, une hypothèse à confirmer. Le self-talk positif concerne en tout cas une majorité des étudiants, et sa puissance perçue ne semble pas être corrélée à sa fréquence.

Aucune tendance générale significative n'a été relevée pour les états physiologiques et émotionnels positifs. Néanmoins, il existe une réelle hiérarchie négative propre aux étudiants en interprétation : ils trouvent que le stress et la fatigue sapent nettement davantage leur confiance que la confusion ou les sensations physiques désagréables.

Seule une tendance de classement des sources positives semble se dégager pour l'ensemble des étudiants : ils estiment que l'expérience vicariante positive est la source positive qui renforce le moins leur sentiment d'auto-efficacité. Il s'agit de la conclusion la plus stable des résultats, se répétant à l'échelle de tous les profils et à l'échelle de l'échantillon complet. Ce constat s'explique par la façon dont les étudiants estiment posséder des capacités différentes des autres étudiants, leurs propres forces et faiblesses. Le principe de ressemblance, qui est le réel moteur de l'expérience vicariante, est donc rejeté, ce qui limite grandement la puissance de cette source chez les étudiants.

En outre, les étudiants en interprétation tendent significativement à penser que leurs réussites leur font davantage gagner en confiance que les retours positifs qu'ils reçoivent. Cette tendance se confirme significativement *de facto* pour les profils moyen et résilient.

Finalement, nous avons réalisé quelques observations transversales qui, bien qu'elles n'aient pas fait l'objet de tests, offrent davantage de perspectives sur l'influence perçue des sources sur le sentiment d'auto-efficacité des étudiants en 2^e année du master en interprétation dans l'enseignement supérieur francophone en Belgique.

Premièrement, les sources négatives du sentiment d'auto-efficacité semblent réellement plus clivantes chez la plupart des étudiants en interprétation. De fait, seul le profil vulnérable suit une tendance significative. Cette observation nous pousse à postuler que les événements fournissant des informations d'efficacité négatives sont davantage sujets à des variations très personnelles. Il est possible que le vécu et les souvenirs des étudiants en soient en partie responsables.

Ensuite, l'examen est très souvent classé assez bas par rapport à l'exercice et le stage. Nous émettons donc l'hypothèse que les étudiants estiment que les examens donnent des informations d'efficacité moins pertinentes. Plusieurs éléments peuvent influencer ce ressenti : les notions de hasard et de chance, les effets du stress, l'interprétation des notes attribuées, etc.

Les étudiants semblent en général penser qu'ils ne perdent pas tant confiance en leurs capacités lorsqu'ils ressentent des sensations physiques désagréables en

cabine. Il est possible que ce constat soit dû au fait que les étudiants ne somatisent pas forcément leurs émotions ou ne sont peut-être pas toujours aussi attentifs et réceptifs à leurs sensations physiques.

Si aucun résultat n'a pu établir de réel ordre entre les retours des professeurs et ceux des professionnels externes, il s'avère que les moyennes sont toujours plus élevées pour l'item professeur. Les étudiants accorderaient-ils davantage d'importance aux feedback de leur professeur grâce au possible lien de confiance entretenu ?

Il semble également que le profil résilient, s'il suit en général les mêmes tendances de classement de sources des 2 autres profils, classe les composantes différemment que les autres. Il s'agirait donc du profil se détachant le plus des autres étudiants.

En conclusion, les découvertes de ce mémoire ont plusieurs implications. Premièrement, les étudiants ne sont pas égaux quand il s'agit de maintenir un sentiment d'auto-efficacité, ou une « confiance en soi » stable, alors qu'il s'agit d'un élément central à la discipline et à la profession.

Comme il nous en a été fait part à la fin du questionnaire ou oralement, quelques étudiants semblent avoir trouvé une utilité personnelle à remplir notre questionnaire : « cela permet de faire le point ». Les étudiants estiment avoir enrichi leur compréhension de leur fonctionnement personnel et pris davantage conscience des éléments, indépendants de leurs capacités propres, qui peuvent leur donner la sensation d'être « capable » ou non. Ces retours soulignent que la connaissance du concept d'auto-efficacité, de ses moteurs et de ses implications, pourrait aider concrètement les étudiants. Comme la littérature le souligne, un faible sentiment d'efficacité n'est pas toujours la conclusion d'un réel manque de capacité. Pourtant, c'est la conclusion qu'émettent certains individus, ce qui rend le passage à l'action ou l'amélioration des compétences impossible. Il se peut que les étudiants, en étant amenés à prendre conscience des mécanismes de construction du sentiment d'auto-efficacité, puissent prendre un recul bénéfique et faire la distinction entre leur évaluation personnelle de leurs capacités et leurs aptitudes réelles.

À l'instar des thérapies utilisant la théorie de l'auto-efficacité, l'on peut postuler que sensibiliser les étudiants en interprétation à ce sujet leur permettrait peut-être d'exercer davantage de contrôle sur leur fonctionnement et d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle — avec tous les bénéfices que cela peut engranger, comme le bien-être, la motivation, la résilience, la performance, etc.

De la même façon, les étudiants gagneraient peut-être à connaître le profil auquel ils appartiennent. Des études approfondies en la matière seraient nécessaires pour confirmer les hypothèses avancées par notre mémoire. Leurs résultats pourraient servir de base pour créer un outil introspectif à la disposition des étudiants : un questionnaire, ressemblant par exemple à celui de cette étude, qui permettrait directement aux étudiants de prendre connaissance de leur profil ou de leurs tendances personnelles.

Les résultats de notre étude soulignent également l'importance du rôle des membres de la profession, les professeurs interprètes en particulier, dans le développement des futurs interprètes. En comparaison, leurs retours semblent avoir un effet assez considérable sur la confiance des étudiants, que ce soit positivement ou négativement. Tout en restant factuellement justes, sous peine qu'ils soient *in fine* contre-productifs, les feedbacks des professeurs d'interprétation et des professionnels externes pourraient tendre à souligner les progrès et la possibilité d'évolution des étudiants. De la même manière, des critiques pondérées et objectives, ne portant pas directement sur les capacités actuelles ou potentielles des étudiants, pourraient éviter de fragiliser leur sentiment d'auto-efficacité, vulnérable au début de l'apprentissage. En somme, il pourrait être utile que les interprètes amenés à participer à la formation des étudiants en interprétation soient informés des mécanismes de l'auto-efficacité et de l'effet levier qu'ils peuvent exercer en tant que mentors.

Ce mémoire a également permis de mettre au jour l'efficacité de la visualisation sur la confiance des étudiants en interprétation. Les formations pourraient donc inciter les étudiants à utiliser l'automodelage cognitif comme outil de renforcement du sentiment d'auto-efficacité.

Par ailleurs, il serait intéressant d'utiliser la force prépondérante du modèle de coping, identifiée dans notre étude. Tirant profit du phénomène d'interaction des

sources, les retours des professeurs pourraient souligner les difficultés surmontées par l'étudiant. Les retours définissent ainsi l'étudiant ayant interprété comme un modèle de coping aux yeux des autres étudiants, rendant la comparaison plus influente, tout en renforçant la croyance d'efficacité de l'étudiant recevant le feedback.

Des recherches approfondies permettraient d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses et de préciser les résultats de notre étude. D'une part, il serait intéressant de resoumettre l'enquête à d'autres étudiants en 2^e année du master en interprétation en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'avenir. Cet apport de données permettrait également de vérifier les différents niveaux de validité du questionnaire, afin d'évaluer la fiabilité des résultats. Ensuite, des études comparatives avec l'enseignement supérieur néerlandophone belge, ou de façon plus vaste, les systèmes d'autres pays permettraient d'évaluer le poids de la culture pédagogique et linguistique dans les tendances suivies. Enfin, naturellement, des études psychométriques seraient plus que pertinentes pour évaluer la réelle influence de chacune des composantes des sources sur le sentiment d'auto-efficacité des étudiants. Ce type d'études pourrait être utilisé à des fins comparatives, pour évaluer l'écart entre perception et réalité. Nous avons également constaté qu'il n'existait pas d'article dédié à l'analyse de l'environnement d'apprentissage en interprétation, un manque qu'il conviendrait de combler au vu de la singularité de ce milieu, à un niveau local ou international. Ainsi, il serait possible de confirmer ou d'infirmer la singularité de cette formation et de prendre connaissance des potentielles disparités entre systèmes académiques. Par ailleurs des études longitudinales permettraient de comprendre l'évolution du rapport aux sources des étudiants en interprétation, de leur première année du master, jusqu'à leur entrée dans le monde professionnel, et durant leur carrière. En outre, étant donné que le métier d'interprète demande une acquisition continue de connaissances et de compétences et que la performance est influencée par le sentiment d'auto-efficacité, il serait pertinent de réaliser une étude similaire adaptée à l'environnement des interprètes professionnels.

Si la force de l'être humain réside en sa capacité à reconnaître ses forces et ses faiblesses, celle de l'étudiant en interprétation est de distinguer ses capacités

réelles et l'idée qu'il s'en fait. Face à une formation redoublant progressivement en complexité et multipliant les évaluations, l'étudiant en interprétation peut être en proie au doute chronique, voire à l'autodévalorisation. Il échoue parfois à saisir qu'il ne s'agit pas forcément d'un diagnostic sans appel de ses capacités, mais peut-être du reflet d'une conception subjective et malléable : son sentiment d'auto-efficacité. Par ses conclusions, ce mémoire invite les étudiants en interprétation à s'interroger sur les mécanismes cognitifs auxquels ils sont sujets. C'est là, sans doute, l'une des connaissances de soi les plus utiles pour qui s'apprête à exercer un métier où la confiance en soi est sans cesse remise à l'épreuve, mot après mot, mission après mission.

γνῶθι σεαυτόν
Connais-toi toi-même

Glossaire

Agentivité humaine

Concept postulant que l'humain est acteur. Il est capable d'exercer un contrôle sur son environnement et son propre fonctionnement grâce à trois éléments : l'intentionnalité, l'anticipation et l'autorégulation. Le sentiment d'auto-efficacité est devenu le 4^e facteur agentique.

Attente de résultat

Un jugement sur la conséquence probable qu'une performance entraînera.

Auto-efficacité individuelle / par procuration / collective

Trois modes selon le type de contrôle exercé : individuelle (situations que l'on contrôle soi-même), par procuration (croyance en sa capacité à influencer un tiers), collective (croyance en la capacité du groupe).

Automodelage cognitif

Expérience vicariante qui consiste à se comparer à soi-même. L'automodelage cognitif consiste à s'imaginer en train de réaliser une action (avec succès, ou pas).

Automodelage symbolique

Expérience vicariante qui consiste à se comparer à soi-même, l'automodelage symbolique consiste à observer un enregistrement multimédia d'une de ses performances (ratée ou réussie).

Concept de soi / estime de soi

Notions voisines de l'auto-efficacité, mais distinctes. Contrairement à l'auto-efficacité, qui est spécifique à une tâche, le concept de soi et l'estime de soi sont plus globaux et ont un pouvoir prédictif moindre sur la performance (Bandura, 2019; Bong & Skaalvik, 2003).

Échelle de Likert (9 ancres)

Format de réponse utilisé dans le questionnaire, où 1 traduit une absence d'influence et 9 une influence très marquée (pas d'accord ⇔ tout à fait d'accord)

Efficacité personnelle / auto-efficacité

« Capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir d'innombrables buts » (Bandura, 2019, p. 73).

États physiologiques et émotionnels

Les sensations et les émotions que l'on ressent (stress, joie, confusion, etc.)

Expérience de maîtrise active

Les tâches que l'on réalise (réussite, échec).

Expérience vicariante

Les modèles que l'on observe et auxquels on se compare. La comparaison permet d'inférer des informations sur ses propres capacités.

Hypothèse nulle

Hypothèse selon laquelle il n'existe aucune différence réelle entre les variables comparées. Il s'agit d'une situation dans laquelle les écarts observés sont purement dus au hasard.

Item

Question individuelle de l'échelle. Certains items sont des questions visant à récolter des données sur les caractéristiques personnelles, d'autres mesurent l'influence perçue des composantes des sources du sentiment d'auto-efficacité, grâce à une échelle de Likert.

Performance vs résultat

La performance est l'action elle-même, le résultat en est la conséquence. Il existe 3 types de résultats attendus : les effets physiques, les réactions sociales, les auto-évaluations.

Persuasion verbale

Les retours que l'on obtient des autres. Ces feedbacks peuvent provenir de sources variées : professeurs, pairs, bénéficiaires, soi-même, etc.

Profils (moyen / résilient / vulnérable)

Trois groupes identifiés statistiquement grâce aux scores Z calculés par le logiciel Jamovi, selon la façon dont les moyennes individuelles d'items positifs et négatifs s'écartent de la moyenne globale de l'échantillon.

Rang moyen

Valeur attribuée à chaque variable par le test de Friedman/Wilcoxon, sur la base du classement réalisé par le test. Cette valeur est utilisée pour établir la hiérarchie entre variables.

Score/moyenne global(e) (d'une échelle/source)

Moyenne agrégée des scores individuels obtenus pour l'ensemble des items positifs et négatifs d'une source, calculée en moyennant d'abord par individu puis en agrégeant, afin de neutraliser les valeurs manquantes.

Lorsque ce terme est suivi de « positif » ou « négatif », cela signifie qu'il s'agit d'une moyenne agrégeant les scores individuels de l'ensemble des items positifs, ou négatifs, d'une source.

Score Z

Des valeurs produites par un calcul utilisant l'écart type, qui indiquent à quel point la moyenne d'un individu s'écarte de la moyenne globale de l'échantillon. Elle a été utilisée pour répartir les étudiants en 3 profils.

Self-talk

Discours intérieur qu'un individu s'adresse à lui-même quant à ses capacités avant, pendant ou après une tâche.

Sentiment d'efficacité personnelle / efficacité perçue / croyances d'efficacité

« La croyance en notre capacité » à réaliser une certaine performance, à atteindre un objectif (Jones et al., 2024, p. 29) ; « ce que l'on croit pouvoir faire [de nos aptitudes] dans des situations variées » (Bandura, 2019, p. 73).

Sources de l'efficacité personnelle

Des expériences vécues par l'individu qui modifient, positivement ou négativement, sa confiance en ses capacités. Elles sont de 4 types : expériences de maîtrise active, expérience vicariante, persuasion verbale, états physiologiques et émotionnels.

Taille de l'effet (corrélation entre rangs bisériés)

« La mesure de la force de l'effet observé d'une variable sur une autre » (Goudeseune, 2018), exprimée de -1 à +1. Le signe indique le sens de la tendance, la valeur son intensité.

Tendance significative

Tendance dont la valeur p est jugée suffisamment basse ($< 0,05$, par convention) pour être attribuée à un facteur d'influence réel plutôt qu'au hasard.

Test de Friedman

Test non paramétrique utilisé pour comparer trois variables ou plus entre elles.

Test de Kruskal-Wallis

Test non paramétrique utilisé pour comparer les moyennes d'un même item entre les 3 profils. Le test permet de savoir si les profils ont réellement attribué des scores différents.

Test de Mann-Whitney

Test non paramétrique suivant le même fonctionnement que le test de Kruskal-Wallis, mais pour comparer les moyennes de 2 variables maximum, 2 profils dans le cas de ce mémoire.

Test de Wilcoxon

Test non paramétrique utilisé pour comparer deux variables entre elles.

Test non paramétrique

Un calcul réalisé en fonction d'un classement établi sur la base des données brutes, adapté aux petits échantillons, car il réduit la puissance des valeurs extrêmes (par opposition aux tests paramétriques comme l'ANOVA).

Théorie socio-cognitive (TSC)

Théorie fondée par Albert Bandura, qui souligne l'importance de l'entourage social et des processus cognitifs personnels dans l'apprentissage, par opposition au behaviourisme qui n'explique le comportement que par le conditionnement.

Valeur p

Indique la probabilité que la tendance observée soit due au hasard plutôt qu'à un facteur d'influence réel. Par convention, l'on estime qu'il existe une tendance significative lorsque le p est inférieur à 0,05

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire principal

Type de source d'auto-efficacité	Dimension	Item	Question complémentaire
Expérience de maîtrise active	Exercice : réussite	Quand je réalise une bonne interprétation, je me sens davantage à la hauteur pour les prochaines.	
	Exercice : échec	Après un exercice d'interprétation dont je ne suis pas satisfait·e, je me sens moins confiant·e pour les exercices suivants.	Comment savez-vous qu'un exercice d'interprétation est réussi ? Décrivez ce qui vous vient naturellement à l'esprit et qui participe à votre auto-évaluation.
	Examen : réussite	Lorsque mon examen d'interprétation s'est bien passé, ma confiance est renforcée pour les examens suivants.	
	Examen : échec	Je perds confiance en mes capacités lorsque j'ai été déçu.e de mon examen d'interprétation.	
	Stage	Réaliser une bonne performance d'interprétation lors d'un stage augmente ma confiance en mes capacités.	
Expérience vicariante	Automodelage symbolique	Quand je réécoute chez moi l'enregistrement d'une de mes interprétations réussies, j'ai davantage confiance en mes capacités à réaliser des exercices similaires.	

	Pairs	Je me dis que je suis capable de réussir un exercice d'interprétation lorsqu'un de mes pairs réussit un exercice similaire.	Pourquoi avez-vous choisi cette note ? Merci de détailler brièvement votre raisonnement.
	Modèle de coping	Voir un de mes pairs surmonter une difficulté grâce à des stratégies que nous avons apprises en classe me fait penser que j'y parviendrai aussi.	
	Professionnels	Écouter des interprètes professionnels interpréter avec brio me fait croire que je peux réaliser de bonnes performances aussi.	
	Automodelage cognitif	M'imaginer en train de réaliser une excellente interprétation renforce ma confiance en la réussite d'exercices futurs.	Je me visualise en train de réussir mon interprétation (jamais, rarement, parfois, très souvent)
Persuasion verbale	Bénéficiaires	Je prends confiance en mes capacités lorsque les bénéficiaires de l'interprétation me disent qu'ils sont satisfait·e·s de mon travail.	
	Professeur (positif)	Quand mes professeurs saluent ma bonne prestation, j'ai plus d'assurance pour les exercices suivants.	
	Professeur (négatif)	Les retours négatifs de mes professeurs sapent ma confiance en mes capacités à interpréter correctement les discours proposés.	

	Pairs	Les compliments de mes pairs me donnent l'impression d'avoir les capacités nécessaires pour réussir les exercices d'interprétation à venir.	
	Professionnels externes (positif)	Quand un interprète professionnel externe au corps professoral de mon université souligne la qualité de mon interprétation, je crois davantage en mes compétences à réussir les exercices en classe.	À quels profils de professionnels externes avez-vous pensé en répondant à la question précédente ? Décrivez le statut, le poste, l'expertise et les années d'expérience, etc.
	Professionnels externes (négatif)	Je doute de mes capacités à réussir de futurs exercices lorsqu'un interprète professionnel externe au corps professoral de mon université critique négativement ma performance.	
	Self-talk	Quand je me parle positivement avant un exercice, j'ai plus confiance en mes capacités à réussir ce dernier.	Je m'encourage et je me parle positivement à propos de mes capacités en interprétation (jamais, rarement, parfois, très souvent)
	Camarades de classe	Les compliments de mes camarades de classe me donnent l'impression d'avoir les capacités nécessaires pour réussir les exercices d'interprétation à venir.	
	Pairs inconnus	Quand des étudiants d'autres universités me disent que j'ai réalisé du bon travail, je crois davantage en mes aptitudes pour les interprétations suivantes.	

États émotionnels et psychologiques positifs	Humeur positive	Quand je suis de bonne humeur avant d'arriver en cours, je me sens davantage à la hauteur des exercices d'interprétation à réaliser.	
	Enthousiasme	Éprouver de l'enthousiasme face à un exercice d'interprétation me donne la sensation que je vais réussir cet exercice.	
	Affect	Le fait d'apprécier interpréter me fait penser que je suis capable d'interpréter correctement les discours proposés.	
	Calme	Lorsque je me sens calme et serein·e pendant une interprétation, je pense davantage pouvoir surmonter les difficultés de l'exercice.	
États émotionnels et psychologiques négatifs	Fatigue	Lorsque je me sens fatigué·e, je me sens moins capable de réussir l'exercice d'interprétation proposé.	
	Confusion	Quand la confusion me gagne durant un exercice, je me dis que je suis incapable d'interpréter correctement le discours.	
	Sensations physiques désagréables	Ressentir des sensations physiques désagréables pendant une interprétation me fait douter de mes capacités de réussite de l'exercice.	

	Stress	Le stress (négatif) ou la nervosité pendant un exercice d'interprétation me donnent le sentiment de ne pas être à la hauteur de l'exercice.	
--	--------	---	--

Annexe 2 : exemple d'un item du questionnaire principal dans le formulaire Google Forms

Questionnaire

Répondez aux affirmations suivantes selon l'échelle proposée.

N.B. Les "exercices" ou les "interprétations" désignent des discours interprétés avec les techniques de consécutive ou de simultanée dans le cadre de la formation.

Les compliments de mes camarades de classe me donnent l'impression d'avoir les capacités nécessaires pour réussir les exercices d'interprétation à venir. *

Camarades de classe : des étudiant·e·s en deuxième année du master en interprétation avec lesquels j'ai cours.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Pas du tout d'accord ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Tout à fait d'accord

Annexe 3 : Page d'introduction du formulaire en ligne sur Google Forms

Étude exploratoire sur les sources du sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage de l'interprétation

Cher·ère·s participant·e·s,

Je suis Louise Dumon, étudiante de deuxième année du master en interprétation à l'UCLouvain. Je réalise un **mémoire** sur l'**efficacité personnelle** dans l'apprentissage de l'interprétation, encadré par Marlène Vrancx et Patricia Kerres. Ce mémoire explore les sources de « confiance en soi » dans l'environnement d'apprentissage des étudiant·e·s en deuxième année du master en interprétation Fédération Wallonie-Bruxelles (langues vocales).

Ce questionnaire est divisé en 3 parties : une brève introduction au sujet de ce mémoire, la récolte de quelques informations générales concernant le·la participant·e et enfin, le questionnaire. Ce dernier est composé d'une série de 32 questions obligatoires : 29 avec des réponses échelonnées de 1 à 9 (1 correspondant à « Pas du tout d'accord » et 9 à « Tout à fait d'accord ») ; 3 questions ouvertes.

Les réponses sont **anonymes** et **confidentielles**, et ne seront utilisées que dans le cadre de ce mémoire. La participation à cette enquête est volontaire. Il est possible d'interrompre l'enquête à tout moment sans conséquences, mais les réponses déjà fournies seront traitées dans le cadre de l'étude. Remplir ce questionnaire prend environ 10 à 15 minutes. Les données seront collectées via Google Forms entre le 29 mai 2026 et le 7 juin 2026 (23h59) et seront stockées sur le disque dur de l'ordinateur de la mémorante, ainsi que sur un périphérique de stockage physique externe pour une durée illimitée.

Si le·la participant·e a des questions sur cette enquête ou le sujet de l'étude, iel peut prendre contact avec moi à l'adresse suivante : louise.dumon@student.uclouvain.be

Je vous remercie d'avance pour votre précieuse contribution à mon mémoire.

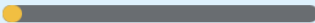
* Indique une question obligatoire

Annexe 4 : déclarations de consentement du formulaire Google Forms

Veuillez cocher les cases pour confirmer les déclarations ci-dessous *

- ☒ J'ai lu et compris les informations relatives à l'étude.
- ☒ J'ai lu et compris comment mes données seront stockées et utilisées.
- ☒ Je participe à cette étude de façon volontaire.
- ☒ Je comprends que je peux me retirer de l'étude à tout moment, sans conséquences.
- ☒ Je comprends que les données anonymes générées seront utilisées pour la réalisation du mémoire de l'auteur.
- ☐ Je suis conscient·e que je peux prendre contact avec la mémorante pour obtenir plus d'informations.

 Vous devez répondre à toutes les déclarations de consentement pour participer à l'étude

[Suivant](#)  Page 1 sur 15 [Effacer le formulaire](#)

Annexe 5 : introduction explicative à l'attention des participants

Introduction au sujet de l'étude : l'efficacité personnelle

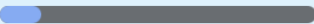
L'efficacité personnelle est un concept bien établi en psychologie, développé par le psychologue Albert Bandura dans les années 1970. Il s'agit de la croyance en notre capacité à atteindre un objectif ou à exercer un contrôle sur notre environnement. C'est une des composantes de ce que nous appelons si communément « la confiance en soi ». Consciemment ou inconsciemment, nous évaluons tous notre propre potentiel à effectuer une tâche à laquelle nous sommes confrontés.

Par exemple, face à la résolution d'une simple addition, beaucoup de gens possèdent un sentiment d'efficacité personnelle élevé : ils sont plutôt convaincus qu'ils peuvent obtenir la bonne réponse en appliquant notamment les stratégies qu'ils ont apprises, en mobilisant leurs capacités cognitives, etc. À l'inverse, une personne dyscalculique, qui a déjà rencontré de grandes difficultés avec ce même type d'exercice, aura un sentiment d'efficacité beaucoup moins élevé.

Cependant, le niveau d'efficacité personnelle n'est pas stable ! Divers éléments auxquels nous sommes confrontés quotidiennement influencent ce sentiment positivement, ou négativement. De plus, le sentiment d'efficacité personnelle est très spécifique : il varie en fonction du domaine, du type de « tâches », de leur difficulté, du contexte, des contraintes, etc. C'est une composante complexe, multidimensionnelle, applicable à toute chose.

Ce concept psychologique a des implications réelles. Il a été prouvé qu'une efficacité personnelle élevée stimulait la motivation, l'apprentissage, les performances, la santé mentale, et bien d'autres paramètres d'importance dans l'apprentissage de l'interprétation à l'université.

Cette étude vise à comprendre les sources d'efficacité personnelle présentes dans la formation des interprètes. Le but est de réaliser une première « mesure » de leur influence en jugeant le ressenti des étudiants en interprétation.

[Retour](#)[Suivant](#) Page 2 sur 15[Effacer le
formulaire](#)

Annexe 6 : questionnaire sur les informations générales relatives au participant

Informations générales sur le·la participant·e

Êtes-vous étudiant·e de deuxième année d'un master en interprétation en Fédération Wallonie-Bruxelles (en langues vocales) ? *

☐ Oui

☒ Non

Retour

Suivant

Page 3 sur 15

Effacer le formulaire

Informations générales sur le-la participant·e

Êtes-vous *

- ☐ Un homme
- ☐ Une femme
- ☐ Je préfère ne pas le dire
- ☐ Autre : _____

Quel âge avez-vous ? *

Merci de simplement répondre avec le nombre correspondant.

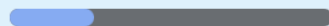
Votre réponse _____

Dans quelle université de la Fédération Wallonie-Bruxelles poursuivez-vous actuellement votre master en interprétation ? *

- ☐ Université catholique de Louvain
- ☐ Université libre de Bruxelles
- ☐ Université de Liège
- ☐ Université de Mons
- ☐ Autre

[Retour](#)

[Suivant](#)



Page 4 sur 15

[Effacer le
formulaire](#)

Informations générales sur le·la participant·e

Dans quelle combinaison linguistique êtes-vous inscrit·e au master d'interprétation ? *

- ☐ Anglais/allemand
- ☐ Anglais/arabe
- ☐ Anglais/chinois
- ☐ Anglais/danois
- ☐ Anglais/espagnol
- ☐ Anglais/italien
- ☐ Anglais/néerlandais
- ☐ Anglais/russe
- ☐ Allemand/néerlandais
- ☐ Autre : _____

Maîtrisez-vous d'autres langues B ou C ?

Merci de bien vouloir les indiquer.

Votre réponse _____

Quelle est votre langue maternelle (A) ? *

Si vous avez plusieurs langues A, dont le français, cochez la case "français", et ajoutez la/les autres langue(s).

☐ Français

☐ Autre : _____

Avez-vous déjà travaillé en tant qu'interprète professionnel (en dehors du cadre universitaire) ? *

☐ Oui

☐ Non

[Retour](#)

[Suivant](#)

Page 5 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

Expérience professionnelle

Décrivez brièvement le nombre d'années d'expérience, votre statut (indépendant·e, employé·e, etc.), votre employeur, vos langues de travail principales, un domaine d'expertise spécifique. *

Votre réponse _____

[Retour](#)

[Suivant](#)

Page 8 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

Informations générales sur le-la participant-e

Avez-vous suivi un parcours d'études antérieur ou fait carrière dans une autre discipline ? *

☐ Oui

☐ Non

Retour

Suivant

Page 6 sur 15

Effacer le formulaire

Précédentes études et occupation professionnelle

Décrivez votre parcours (type de diplôme, entamé ou terminé, domaine, potentielle occupation professionnelle antérieure). *

Votre réponse

Retour

Suivant

Page 7 sur 15

Effacer le formulaire

Annexe 7 : question non obligatoire du formulaire

Autres

Souhaitez-vous ajouter un commentaire ou une précision concernant l'enquête ?

Votre réponse

Retour

Suivant

Page 14 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

Annexe 8 : rubrique d'envoi du questionnaire

Fin du questionnaire

Vous avez répondu à toutes les questions ! N'oubliez pas d'appuyer sur le bouton "Envoyer" pour valider votre participation.

Je vous remercie chaleureusement pour votre précieuse participation à cette enquête !

Retour

Envoyer

Page 15 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

Annexe 9 : message d'erreur pour cause de non éligibilité

Erreur

Il semblerait que vous soyez non-éligible à cette étude, réservée aux étudiants en deuxième année d'un master en interprétation (en Fédération Wallonie-Bruxelle).

Je vous remercie néanmoins pour le temps réservé à mon étude !

Retour

Envoyer

Page 15 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

Annexe 10 : items de fréquence du questionnaire principal

Questionnaire

Je me visualise en train de réussir mon interprétation. *

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

Retour

Suivant

Page 12 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

Je m'encourage et je me parle positivement à propos de mes capacités en interprétation. *

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

Bibliographie

- Abdel Latif, M. M. M., & Alhamad, M. M. (2025). Translation and interpreting self-efficacy : A review of published measures. *Frontiers in Psychology*, 16.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1632366>
- American Psychological Association. (n.d.). Stress. In *APA dictionary of psychology*. <https://dictionary.apa.org/stress>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2007). Albert Bandura. In G. Lindzey & W. M. Runyan, *A history of psychology in autobiography* (Vol. 9, p. 43-75). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11571-002>
- Bandura, A. (avec Carré, P.). (2019). *Auto-efficacité* (J. Lecomte, Trad.; 3e éd.). De Boeck. (Édition originale W. H. Freeman)
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1997). Self-Efficacy : The Exercise of Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 158-166.
<https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-Regulatory Mechanisms Governing the Impact of Social Comparison on Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 941-951.
- Becker, E. (2026). *Du perfectionnisme dans les métiers de la traduction*. UCLouvain.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy : How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>

-
- Bontempo, K., Napier, J., Hayes, L., & Brashear, V. (2014). Does personality matter? An international study of sign language interpreter disposition. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 6(1).
<https://doi.org/10.12807/ti.106201.2014.a02>
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), 353-363.
<https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9924591>
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of Self-Efficacy on Self-Regulation and Performance among Junior and Senior High-School Age Students. *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), 153-164. <https://doi.org/10.1177/016502549101400203>
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499. <https://doi.org/10.1002/tea.20131>
- Brown, S. D., & Robert, W. L. (2020). *Career development and counseling : Putting theory and research to work* (3^e éd.). John Wiley.
- Cai, R., Lin, J., & Dong, Y. (2023). Psychological factors and interpreting competence in interpreting students : A developmental study. *The Interpreter and Translator Trainer*, 17(2), 246-263.
<https://doi.org/10.1080/1750399X.2023.2182590>
- Capa-Aydin, Y., Uzuntiryaki-Kondakci, E., & Ceylandag, R. (2018). The relationship between vicarious experience, social persuasion, physiological state, and chemistry self-efficacy : The role of mastery experience as a mediator. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1224-1238.
<https://doi.org/10.1002/pits.22201>

-
- Carapato, E. de A., & Petot, J.-M. (2004). L'intérêt clinique du concept d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (5), 135-145. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0135>
- Chase, M. A. (1998). Sources of Self-Efficacy in Physical Education and Sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(1), 76-89. <https://doi.org/10.1123/jtpe.18.1.76>
- Chen, J. A., & Usher, E. L. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 24, 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.11.002>
- Clément, L., Fernet, C., Morin, A. J. S., & Jeanrie, C. (2018). *Validation canadienne-française de l'Échelle des déterminants du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (EDSEPE)*. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 24(2), 126-143. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pto.2018.02.002>.
- Ehlers, A., Margraf, J., Roth, W. T., Taylor, C. B., & Birbaumer, N. (1988). Anxiety induced by false heart rate feedback in patients with panic disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 26(1), 1-11. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(88\)90028-9](https://doi.org/10.1016/0005-7967(88)90028-9)
- Équipe numiqo. (2026). *La valeur p—Expliquée simplement*. numiqo. <https://numiqo.fr/tutorial/p-value>
- Ferdowsi, S., & Razmi, M. H. (2022). Examining Associations Among Emotional Intelligence, Creativity, Self-efficacy, and Simultaneous Interpreting Practice Through the Mediating Effect of Field Dependence/Independence : A Path Analysis Approach. *Journal of Psycholinguist Research*, 51, 255-272. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10936-022-09836-0>

-
- Gale, J., Alemdar, M., Cappelli, C., & Morris, D. (2021). A Mixed Methods Study of Self-Efficacy, the Sources of Self-Efficacy, and Teaching Experience. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.750599>
- Gambier, Y., & Van Doorslaer, L. (2010). *Handbook of translation studies*. J. Benjamins.
- Goudeseune, D. (2018, juillet 13). Comprendre la signification d'une taille d'effet en sciences de l'éducation. *Par temps clair*. <https://par-temps-clair.blogspot.com/2018/07/ampleur-deffet-un-indicateur.html>
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Éd.), *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Ito, T. A., Larsen, J. T., Smith, N. K., & Cacioppo, J. T. (1998). Negative information weighs more heavily on the brain : The negativity bias in evaluative categorizations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 887-900. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037//0022-3514.75.4.887>
- Jiménez Ivars, A., Pinazo Catalayud, D., & Ruiz I Forés, M. (2014). Self-efficacy and language proficiency in interpreter trainees. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908552>
- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy : An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663. <https://doi.org/10.1037/a0024048>
- Jones, E. A., Piontek, J., & Harrell-Williams, L. M. (2024). Development and Validation of the Sources of Research Self-Efficacy Scale. *Journal of*

-
- Psychoeducational Assessment*, 42(1), 29-45.
<https://doi.org/10.1177/07342829231204507>
- Kieffer, K. M., & Henson, R. K. (2000). *Development and Validation of the Sources of Self-Efficacy Inventory (SOSI) : Exploring a New Measure of Teacher Efficacy*. <https://eric.ed.gov/?id=ED445061>
- Korpál, P. (2016). Interpreting as a stressful activity : Physiological measures of stress in simultaneous interpreting. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 52(2). <https://doi.org/10.1515/psicl-2016-0011>
- Korpál, P. (2021). Stress and emotion in conference interpreting. In M. Albl-Mikasa & E. Tiselius, *The Routledge Handbook of Conference Interpreting* (p. 401-413). Routledge.
- Kurz, I. (2003). Physiological stress during simultaneous interpreting : A comparison of experts and novices. *The Interpreters' Newsletter*, 12, 51-67.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (5), 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Lee, S.-B. (2014). An Interpreting Self-Efficacy (ISE) scale for undergraduate students majoring in consecutive interpreting : Construction and preliminary validation. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 183-203.
<https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.929372>
- Lee, S.-B. (2018). Exploring a relationship between students' interpreting self-efficacy and performance : Triangulating data on interpreter performance assessment. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2), 166-187.
<https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1359763>

Lent, R. W., Ireland, G. W., Penn, L. T., Morris, T. R., & Sappington, R. (2017).

Sources of self-efficacy and outcome expectations for career exploration and decision-making : A test of the social cognitive model of career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 107-117.

<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.01.002>

Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy :

Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38(4), 424-430. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.4.424>

Lent, R. W., Lopez, F. G., Brown, S. D., & Gore, Jr., P. A. (1996). Latent Structure

of the Sources of Mathematics Self-Efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 292-308. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0045>

Loi normale. (n.d.). Bibm@th.

<https://www.bibmath.net/dico/index.php?action=affiche&quoi=.//loinormale.html>

Médiane et quartiles. (n.d.). Bibm@th.

<https://www.bibmath.net/dico/index.php?action=affiche&quoi=.//m/medianestat.html>

Morris, D. B., & Usher, E. L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research

institutions : A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 232-245.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.005>

Peura, P., Aro, T., Räikkönen, E., Viholainen, H., Koponen, T., Usher, E. L., & Aro, M.

(2021). Trajectories of change in reading self-efficacy : A longitudinal analysis of self-efficacy and its sources. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 101947. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101947>

Physiotutors. (2026). Qu'est-ce qu'une valeur P ? | Statistiques. *Physiotutors*.

<https://www.physiotutors.com/fr/wiki/p-value/>

Robert, J. (2026, janvier 28). Test de Friedman : Qu'est-ce que c'est ? Comment

l'utiliser ? *Liora*. <https://liora.io/test-de-friedman-tout-savoir>

Saldanha, G., & O'Brien, S. (2014). *Research Methodologies in Translation*

Studies. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315760100>

Saporta, G. (2006). *Probabilités, analyse des données et statistique* (2e éd.).

Technip.

UCLouvain. (2026, juillet 18). *Master [120] en interprétation—Programme détaillé*

par matière [Text]. UCL. UCLouvain. <https://uclouvain.be/prog-2026-intp2m-programme>

ULB. (2026). *Master en interprétation*. Editeur Catalogue. ULB.

<https://www.ulb.be/fr/programme/ma-inter>

ULiège. (2026). *Master in interpretation, professional focus in conference*

interpretation. ULiège.

https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20252026/en/programmes/P2S-CON01_B.html

UMons. (2026). *Master en interprétation , à finalité spécialisée (MONS) (Horaire*

jour). UMons. [https://webcontent.umons.ac.be/web/fr/pde/2026-](https://webcontent.umons.ac.be/web/fr/pde/2026-2027/cursus/MIO1_S241.htm)

[2027/cursus/MIO1_S241.htm](https://webcontent.umons.ac.be/web/fr/pde/2026-2027/cursus/MIO1_S241.htm)

Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory

efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125-141.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002>

-
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School : Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics : A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 89-101. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.002>
- Wackerly, D. D., Mendenhall, W. I., & Scheaffer, R. L. (2008). *Mathematical Statistics with Applications* (7^e éd.). Thomson Brooks/Cole.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology* (Thirteenth edition, global edition). Pearson Education Limited.
- Zannirato, A. (2008). Teaching Interpreting and Interpreting Teaching : A Conference Interpreter's Overview of Second Language Acquisition. *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*, 19-38.
- Zelenak, M. S. (2015). Measuring the Sources of Self-Efficacy Among Secondary School Music Students. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 389-404. <https://doi.org/10.1177/0022429414555018>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy : An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J., & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73(4), 485-493. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.4.485>

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

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