

DEPARTAMENT DE TRADUCCIÓ I D'INTERPETACIÓ
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

ÉVALUATION
ET DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION :
le cas de la traduction dans la langue étrangère

Tesi doctoral
presentada per Nicole Martínez Melis
dirigida per Amparo Hurtado Albir
Bellaterra (Barcelona) 2001

A ma grand-mère Petra,
enfant servante qui apprit à lire et à écrire seule dans
une langue étrangère : le français.

A ma grand-mère Julia,
qui, dans sa ferme en Afrique, attendait avec impatience
le soir pour reprendre sa lecture – lire dans la journée
étant un signe de paresse –.

THEN said a teacher, Speak to us of Teaching.

And he said:

No man can reveal to you aught but that which already lies half asleep in the dawning of your knowledge.

The teacher who walks in the shadow of the temple, among his followers, gives not of his wisdom but rather of his faith and his lovingness.

If he is indeed wise he does not bid you enter the house of his wisdom, but rather leads you to the threshold of your own mind.

Kahlil Gibran, (1998) *The Prophet*, Londres, Arkana Penguin Books, 64.

Idéalement, la conduite de notre existence devrait nous amener à un sentiment de plénitude qui inspire chaque instant et nous laisse sans regret à l'heure de la mort ; vivre en société avec les autres devrait engendrer le sens de la responsabilité universelle ; la connaissance devrait nous révéler la nature du monde qui nous entoure et celle de notre esprit.

Matthieu Ricard, Trinh Xuan Thuan (2000) *L'infini dans la paume de la main : du Big Bang à l'éveil*, Paris, Nil éditions / Fayard, 7.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE évaluation et traduction	
I. L'ÉVALUATION DANS LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION	11
1. DE LA DOCIMOLOGIE À L'ÉVALUATION	12
1.1. Naissance d'une science : la docimologie	12
1.2. Le contexte historique et les objets d'étude de la docimologie	13
1.3. L'enquête Carnegie	14
1.4. Évolution de la docimologie : des années de guerre aux années soixante	16
1.5. L'évaluation	17
2. LES DIFFÉRENTS MODÈLES	18
2.1. L'évaluation-mesure	19
2.1.1. L'explication causale : l'évaluation étude des effets	19
2.1.2. La docimologie	19
2.1.3. La métrie : psychométrie et éduométrie	22
2.2. L'évaluation-gestion	22
2.2.1. La maîtrise par les objectifs	23
2.2.2. Le modèle structuraliste	25
2.2.3. Le modèle cybernétique	28
2.2.4. Le modèle systémiste	31
2.3. Les modèles traditionnels en évaluation	34
2.4. L'évaluation-problématique du sens	35
3. DES NOTIONS-CLÉS	38
3.1. Des notions-clés de la pédagogie	39
3.2. Des notions-clés de l'évaluation	45
II. L'ÉVALUATION EN TRADUCTION	55
1. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES	55
1.1. Un champ de recherche de la traductologie appliquée	55
1.2. Évaluation et conceptions de la traduction	57
1.3. Évaluation et révision	59
1.4. La notion d'erreur en traduction	61
1.4.1. Une appellation non contrôlée	63
1.4.2. Incidence et gravité de l'erreur	65
2. L'ÉVALUATION DES TRADUCTIONS DES TEXTES LITTÉRAIRES ET SACRÉS	67
2.1. L'évaluation et la traduction littéraire	68

2.2. Les critères d'évaluation	72
2.2.1. Nécessité et recherche de critères	72
2.2.2. Les catégories de House	75
2.2.3 . Le modèle proposé par Larose.....	77
2.3. Évaluation et traduction biblique	81
2.3.1. L'équivalence dynamique	81
2.3.2. L'équivalence poétique.....	83
3. L=ÉVALUATION DANS L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE LA TRADUCTION	85
3.1. La qualité et le rendement professionnel	85
3.1.1. La notion de qualité	85
3.1.2. Rendement et indices de pondération	87
3.2. Des exemples de barèmes	89
3.2.1. L=examen d=agrément du CTIC	90
3.2.2. Le Sical.....	90
3.2.3. Les paramètres de Gouadec	92
3.3. L=évaluation en interprétation simultanée	94
3.3.1. Les difficultés de l=évaluation et de la sélection des interprètes	94
3.3.2. Un exemple de système d=évaluation	95
3.3.3. La recherche sur la qualité en interprétation : les travaux de Gile	97
4. L'ÉVALUATION DANS LA DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION	100
4.1. L'erreur et l'évaluation pédagogique	102
4.1.1. Des principes pédagogiques d'évaluation	102
4.1.2. L'erreur comme révélateur	104
4.2. Les méthodes d'évaluation des traductions dans la didactique	106
4.2.1. Différents modes et systèmes d'évaluation	106
4.2.2. Des exemples d'évaluation des traductions	109
4.3. Des exemples de barèmes de correction et de notation	114
4.3.1. La proposition de Delisle	114
4.3.2. La proposition d'Hurtado Albir	115
4.3.3. La proposition de Waddington	119
4.4. L'évaluation telle qu'elle est conçue et pratiquée à l'université.....	121
4.4.1. Les résultats d'une enquête à l'Universitat Autònoma de Barcelona	121
4.4.2. Les résultats d'une enquête auprès de 52 professeurs de traduction d'universités européennes et canadiennes	126
III. PERSPECTIVES DE RECHERCHE EN ÉVALUATION DANS LA TRADUCTION	130
1.LES APPORTS DES ÉTUDES SUR L=ÉVALUATION	131
1.1. Evolution du champ de l'évaluation	131
1.2. Éléments à retenir.....	133
2.LES APPORTS DES ÉTUDES SUR L=ÉVALUATION EN TRADUCTION.....	137
2.1. Considérations générales	137
2.2. L=évaluation des traductions des textes littéraires et sacrés	138

2.3. L=évaluation dans l'activité professionnelle de la traduction.....	141
2.4. L=évaluation dans la didactique de la traduction	143
3.PERSPECTIVES DE RECHERCHE	146
3.1. L'évaluation en traduction	146
3.2. Délimitation des champs de la recherche en évaluation dans la didactique de la traduction	148
3.3. Propositions de recherche empirique en évaluation dans la didactique de la traduction	151

DEUXIÈME PARTIE
évaluation et didactique de la traduction
dans la langue étrangère

IV. LA DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION DANS LA LANGUE ÉTRANGÈRE	158
1. CONSIDERATIONS GENERALES	158
1.1. La traduction dans la langue étrangère : le cas de la traduction en français	160
1.2. La traduction dans la langue étrangère dans l'enseignement de la traduction professionnelle	163
2. LE MODELE DE COMPETENCE DE TRADUCTION	166
2.1. Conception de la traduction	166
2.2. La compétence de traduction	168
2.3. La compétence de traduction : spécificité de la traduction dans la langue étrangère	175
3. LE MODELE DIDACTIQUE	185
3.1. Conception de la didactique de la traduction	186
3.2. Les objectifs d'apprentissage de la traduction dans la langue étrangère... 191	
3.2.1. Les objectifs méthodologiques	195
3.2.2. Les objectifs linguistiques	198
3.2.3. Les objectifs professionnels	199
3.2.4. Les objectifs textuels	202
3.3. La méthodologie	203
3.3.1. La progression	203
3.3.2. Les tâches d'apprentissage	206
3.3.3. Exemples de consignes de tâches d'apprentissage	210
3.3.4. Les supports textuels des tâches	213
V. L'EVALUATION SOMMATIVE	216
1. LE MODÈLE D'ÉVALUATION	216
1.1. Une évaluation intégrée dans l'enseignement	216
1.2. Les objets et les outils d'évaluation	220

2. LES TÂCHES D'ÉVALUATION.....	224
2.1. Questions préalables	224
2.2. Tâches directes	227
2.3 Tâches indirectes.....	239
3. PROPOSITION D'UN MODÈLE D'ÉLABORATION DES TÂCHES D'ÉVALUATION	242

TROISIÈME PARTIE
des tâches d'évaluation expérimentées

VI. DES TÂCHES D'ÉVALUATION POUR L'INITIATION	252
1. INITIATION 1	252
1.1.Thème grammatical	252
1.2.Thème d'application.....	255
1.3.Traduire certains problèmes signalés dans des extraits d'un texte et justifier les solutions.....	259
1.4.Repérer dans un texte les problèmes de traduction et proposer une solution	265
2. INITIATION 2	277
2.1. Repérer les erreurs d'une traduction fautive, les classer et les corriger ...	277
2.2. Traduire un texte de genre journalistique sans documentation.....	287
2.3. Traduire un texte de genre culturel et justifier les solutions pour les problèmes extralinguistiques	292
VII. DES TÂCHES D'ÉVALUATION POUR LA SPÉCIALISATION	299
1. SPÉCIALISATION 1	299
1.1. Expliquer un texte en vue de sa traduction	299
1.2. Repérer dans un texte les problèmes de traduction et proposer une solution en indiquant la procédure et le processus suivis	306
1.3.Expliquer la démarche suivie pour traduire des termes d'un texte technique à partir d'Eurodicautom	316
1.4.Traduire certains problèmes signalés dans un texte spécialisé et justifier les solutions	324
2.SPÉCIALISATION 2	333
2.1. Réviser la traduction d'une notice et évaluer sa fonctionnalité	333
2.2. Traduire un texte de genre scientifique (extrait d'une communication).....	345
2.3. Traduire un texte de genre commercial (présentation d'une entreprise)...	351
CONCLUSIONS	358
BIBLIOGRAPHIE	373
LISTE DES TABLEAUX.....	386

INTRODUCTION

Évaluation, didactique, traduction. Commençons d'ores et déjà par définir ces termes qui apparaissent dans le titre de cette recherche. Le terme évaluation est pris dans son sens le plus large et va au-delà de la simple notion d'examen. Ensuite, il ne faut pas confondre la didactique avec la pédagogie. En effet, la didactique est toujours spécifique, elle transmet des savoirs, elle se règle sur la matière, son objet est le programme, le contenu du cours, alors qu'on parle de pédagogie en général, car la pédagogie s'occupe de la manière dont ce contenu sera communiqué et reçu, elle se règle sur les sujets. Et, tout comme on apprend les savoirs qui doivent être enseignés, on peut apprendre les techniques et les méthodes pédagogiques, dont l'évaluation fait partie. Pour finir, il faut entendre ici le sens de traduction non seulement comme produit – le texte traduit – mais aussi comme processus qui requiert un savoir-faire ainsi que pratique – l'actualisation de la compétence –.

Une dernière précision s'avère indispensable pour éviter toute confusion : lorsque nous parlons de traduction dans la langue étrangère nous nous référons toujours à la situation réelle, c'est à dire, lorsque la langue d'arrivée est la langue étrangère pour le traducteur ; ainsi, le cas d'un traducteur en Espagne dont la langue maternelle est le français et qui traduit en français des textes rédigés en espagnol (ou en catalan) correspond à la traduction dans la langue maternelle, ce qui n'est pas l'objet de cette thèse. En outre, le contexte pédagogique pris en compte pour cette thèse correspond à une licence universitaire dans le cadre d'un apprentissage professionnel de la traduction destiné à des étudiants en provenance de l'enseignement secondaire.

1. MOTIVATION DE LA THÈSE : le hasard et la nécessité

Le choix du sujet de ce travail sur l'évaluation tient à deux raisons fondamentales. L'une est d'ordre personnel et l'autre d'ordre scientifique. Elles sont comme nous le verront étroitement liées.

Mon intérêt personnel vient du fait que, malgré ma longue expérience dans l'enseignement de la traduction, les moments de l'évaluation m'ont toujours paru des moments assez difficiles dans la mesure où ils me conduisaient généralement à un sentiment d'insatisfaction. Cet état dans lequel on se dit qu'il doit y avoir autre chose,

on ne sait pas quoi, mais on sent bien qu'il y a d'autres possibilités. C'est ainsi que ce malaise professionnel aboutit à une prise de conscience : l'évaluation que je pratique dans mon enseignement de la traduction n'est pas satisfaisant. Ce qui me conduisit logiquement au pas suivant qui a consisté à me renseigner sur les pratiques d'évaluation des autres enseignants. Nous sommes en 1992, je présente au *I Congrès Internacional sobre Traducció*, organisé par le Departament de Traducció de la Facultat de Traducció (Universitat Autònoma de Barcelona) dont je fais partie, les résultats d'une enquête que je viens de réaliser sur l'évaluation pédagogique en traduction. Le hasard a voulu que parmi le public se trouvent deux personnes qui ont joué un rôle important pour la réalisation de ma recherche. D'une part, Jean Delisle qui m'a en quelque sorte inspirée, à travers quelques unes de ses réflexions et ses encouragements sur le sujet, et surtout en tant que pionnier de l'intérêt pour la didactique de la traduction. D'autre part, Amparo Hurtado Albir qui m'a littéralement soutenue dans ma quête en acceptant la direction de cette thèse.

La raison d'ordre scientifique tient à plusieurs facteurs. Les résultats de l'enquête citée plus haut engendrent un besoin de recherche bibliographique laquelle aboutit très rapidement à un constat : l'évaluation en didactique de la traduction brille par le manque d'intérêt général. Il y a donc une nécessité de recherche dans ce domaine. Que ce champ soit pratiquement inexploré n'a rien de surprenant en fait car la didactique de la traduction est une didactique relativement jeune ; or, l'évaluation est en rapport direct avec la didactique, elle en fait même partie comme nous aurons l'occasion de le voir. Ce n'est pas tout. A l'université, la pédagogie ne semble pas éveiller tout l'intérêt auquel on pourrait s'attendre, ce qui expliquerait donc facilement que l'évaluation ne soit pas un objet d'étude très apprécié par la communauté universitaire.

Des recherches, certes, sont entreprises en évaluation, et nous savons que des études sont réalisées par nos collègues spécialistes en pédagogie ou en sciences de l'éducation en général. Cependant, ce qui nous semble justement poser problème, c'est le fait que l'évaluation n'intéresse, dans la grande majorité des cas, que les spécialistes. Or, quoi qu'on en pense, l'évaluation occupe une place importante dans l'enseignement, car nul n'ignore qu'une évaluation diagnostique ou sommative mal conduite, ou conduite trop légèrement, peut engendrer des injustices qui ont des répercussions très graves dans la vie future d'un étudiant. De

Landsheere (1986) constate que les universitaires n=ont pas une grande passion pour la pédagogie ; d=une part parce que cette science n=a pas une tradition scientifique aussi longue que d=autres disciplines, et d=autre part, parce que jusqu=à présent elle n=était pas indispensable.

La pédagogie reste, en général, peu estimée dans le monde universitaire. L=explication de ce phénomène est double. D=une part, science humaine par excellence, la pédagogie n=a accédé que dans un passé récent à un niveau de sophistication scientifique en partie comparable à celui des disciplines anciennes. D=autre part, l=université n=a accueilli pendant très longtemps qu=une partie, hypersélectionnée, de la population des jeunes adultes qui venaient par ailleurs, y réaliser des études beaucoup moins complexes que celles d=aujourd=hui. La tâche des professeurs consistait donc essentiellement dans l=exposé ex cathedra des principes et des connaissances, et les étudiants possédaient assez d=aptitudes pour compenser seuls les faiblesses pédagogiques de cet enseignement. (De Landsheere 1986 : 14)

Or, ces dernières années, la réalité universitaire a suffisamment changé, notamment pour des raisons économiques et sociales, pour que la pédagogie occupe la place qui lui revient. Pour ce qui touche aux raisons économiques, il est évident qu=à présent les secteurs de l=industrie, du commerce, des administrations et des services ont de plus en plus besoin de personnel qui possède une qualification supérieure. Les plus doués ne suffisent donc plus. Quant aux raisons sociales, elles sont doubles ; tout d'abord, la pratique effective de la démocratie requiert une compréhension des problèmes sociaux complexes qui se posent, ensuite, il faut bien admettre que de plus en plus de personnes entreprennent des études universitaires non plus simplement en vue d=une profession mais par envie et intérêt de s=investir dans un domaine de savoir déterminé. Avec le nombre d=étudiants qui va en augmentant, l=université se retrouve au même point que l=enseignement secondaire où la population est de plus en plus nombreuse et hétérogène. Cette nécessité d=introduire, d=une manière plus systématique, la pédagogie à l=université, de même qu=elle fait partie de la formation des maîtres, est bien évidemment directement liée au sujet qui nous occupe, à savoir, l=évaluation qui en est la branche la plus controversée.

Pour finir, il convient de signaler que cette thèse est réalisée dans le cadre du groupe de recherche PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación) formé par des chercheurs du Departament de Traducció i d'Interpretació de l'Universitat Autònoma de Barcelona. L'objectif de la recherche de

PACTE, dirigée par le Professeur Amparo Hurtado Albir, est l'étude du processus d'acquisition de la compétence de traduction. La première tâche que s'est assignée le groupe lors de sa constitution en 1997 visait l'élaboration d'un modèle de la compétence de traduction, lequel a été présenté lors du IV Congrès Internacional de Traducció (1998).

2. OBJECTIFS DE LA THÈSE

L'objectif général de cette thèse qui se situe dans la branche appliquée de la traductologie est de proposer des procédures, des tâches et des critères pour l'évaluation, dans sa fonction sommative, de la compétence de traduction de l'étudiant dans le cadre de la didactique de la traduction dans la langue étrangère.

Cet objectif général comprend six objectifs spécifiques.

- 1) Le premier objectif spécifique vise à étudier l'évaluation en tant qu'objet de recherche des sciences de l'éducation afin d'en connaître les modèles et les applications. Ce qui nous est apparu indispensable car, quoique les premiers travaux sur l'évaluation datent des années cinquante, cette notion est encore souvent confondue avec la docimologie, la science des examens. L'évaluation est une notion complexe qui demande à être étudiée à partir des travaux conduits par les spécialistes, en l'occurrence les chercheurs des sciences de l'éducation spécialisés dans la matière.
- 2) Le deuxième objectif spécifique vise à étudier l'évaluation en traduction. Nous avons constaté que les publications concernant l'évaluation en traduction font généralement l'amalgame entre l'évaluation dans le contexte pédagogique et le contexte professionnel. En outre, il est courant de constater que certains travaux sur l'évaluation utilisant un corpus de traductions littéraires ou de textes sacrés proposent des méthodes et des critères d'évaluation pour la traduction en général. Il nous est donc apparu important de délimiter les domaines de l'évaluation en traduction et de les étudier afin de dégager la spécificité de chacun ainsi que les aspects qu'ils ont en commun.
- 3) Le troisième objectif spécifique vise à établir un cadre de recherche en évaluation dans la didactique de la traduction. C'est à dire, définir les champs de la recherche de l'évaluation dans la didactique de la traduction, ce qui doit nous

conduire au préalable à définir les champs de la recherche de l'évaluation en traduction en général.

- 4) Le quatrième objectif spécifique vise à définir la compétence de traduction et à déterminer ce qui la caractérise dans le cas de la traduction dans la langue étrangère. Il est essentiel de proposer un modèle de compétence, dans la mesure où le domaine d'évaluation de la traduction dans lequel se situe cette recherche correspond à la didactique. En effet, de même que la didactique des langues repose sur un modèle de compétence de communication, la didactique de la traduction a besoin d'un modèle de compétence de traduction sur lequel s'établir.
- 5) Le cinquième objectif spécifique vise à définir un modèle didactique de l'enseignement de la traduction dans la langue étrangère. L'évaluation pédagogique s'inscrivant toujours dans un modèle didactique, qu'il soit explicite ou implicite, il est important de faire des propositions assez précises. Ce qui doit nous conduire à présenter une certaine conception de la didactique en général, les objectifs d'apprentissage correspondant à la traduction dans la langue étrangère ainsi que la méthodologie à appliquer.
- 6) Le sixième objectif spécifique vise à définir un modèle d'évaluation sommative en traduction dans la langue étrangère, dans lequel s'inscrivent les procédures d'évaluation, les tâches et les critères qui représentent l'objectif ultime de cette thèse.

3. HYPOTHÈSES

Cette recherche repose sur deux hypothèses.

La première hypothèse considère que le système traditionnel de l'évaluation dans la didactique de la traduction qui consiste à donner à l'étudiant un texte pour qu'il le traduise en temps limité à l'aide d'une documentation réduite puis à évaluer le produit qui en résulte, n'est pas satisfaisant. Ce système, d'une part ne tient pas toujours compte du principe élémentaire dans toute didactique raisonnée qui exige un rapport étroit entre le processus d'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage, et d'autre part, ne permet pas de prendre en compte certaines capacités qui forment la compétence de traduction.

La deuxième hypothèse part du principe qu'un système d'évaluation pluriel reposant sur les capacités formant la compétence de traduction, et qui établit donc un rapport entre les objets de l'enseignement et les objets de l'évaluation, permet d'introduire une certaine objectivité dans le processus d'évaluation ainsi que d'obtenir des informations à la fois meilleures et plus nombreuses.

4. PHASES DU TRAVAIL ET MÉTHODOLOGIE

Notre travail s'est effectué en deux étapes. Il s'agissait au cours de la première étape (1996, 1997) d'établir le cadre de recherche en évaluation dans la didactique de la traduction, la deuxième étape consistant à proposer des tâches d'évaluation pour la didactique de la traduction dans la langue étrangère.

1) Établir le cadre de recherche en évaluation dans la didactique de la traduction.

Afin d'établir le cadre de recherche en évaluation dans la didactique de la traduction, il nous a fallu dans un premier temps nous consacrer à l'étude de l'évaluation en général afin de nous familiariser à partir des publications de chercheurs des sciences de l'éducation avec le sujet, qui est un sujet complexe. Ce qui dans un premier temps a impliqué des recherches bibliographiques puis à une analyse des résultats. C'est ensuite l'étude de l'évaluation en traduction que nous avons entrepris, suivant la même méthode consistant à recueillir de la bibliographie et ensuite à l'analyser. Ce qui nous a conduit à séparer l'évaluation dans la didactique de la traduction de deux autres domaines de l'évaluation en traduction, l'évaluation des textes littéraires et sacrés et l'évaluation dans l'activité professionnelle. Finalement, à partir de l'analyse de l'état actuel des pratiques évaluatives ainsi que de la recherche en évaluation dans la didactique de la traduction, nous nous sommes attachés à élaborer les principes qui doivent, selon nous, guider la recherche en évaluation dans la didactique de la traduction en la situant dans le cadre plus large de la recherche en évaluation de la traduction dans son ensemble.

2) Élaborer des tâches d'évaluation pour la didactique de la traduction dans la langue étrangère

Il s'agit ici de la conception et réalisation de la première phase d'une recherche expérimentale qui consiste à réaliser les tâches préliminaires ainsi qu'à concevoir les tâches et des procédures d'évaluation puis à procéder à une

expérimentation pilote. Cette expérimentation, n'impliquant pas la validation, consistait à soumettre à des tâches d'évaluation sommative des étudiants de traduction dans la langue étrangère (espagnol / français et catalan / français) dans le cadre d'un enseignement professionnel universitaire aboutissant à l'obtention d'une licence.

Les tâches préliminaires concernaient deux aspects essentiels de l'édifice de toute didactique. D'une part, l'étude de la spécificité de la compétence de traduction dans le cas de la traduction dans la langue étrangère, et d'autre part, la définition des objectifs d'apprentissage ainsi que de la progression de la didactique de la traduction dans la langue étrangère.

A partir de là, nous pouvions élaborer des tâches d'évaluation et concevoir des procédures reposant sur un modèle d'évaluation étroitement lié au modèle didactique proposé lors de la définition des objectifs d'apprentissage et de la progression. Ensuite, ces tâches ont été expérimentées dans le cadre d'un enseignement donné au niveau d'initiation et de spécialisation de la traduction dans la langue étrangère (les langues de départ étant l'espagnol et le catalan ; la langue d'arrivée, le français) à la Facultat de Traducció i d'Interpretació de l'UAB au cours des années scolaires 1998 et 1999. Cette expérimentation pilote, outre le fait de soumettre à l'épreuve de la réalité pédagogique les tâches d'évaluation que nous avons conçues, nous a conduit à les modifier afin d'en donner une version définitive en vue d'une validation postérieure.

5. STRUCTURE DE LA THÈSE

Notre travail compte trois parties : évaluation et traduction, évaluation et didactique de la traduction dans la langue étrangère, des tâches d'évaluation expérimentées.

- La première partie : évaluation et traduction.

Elle se compose de trois chapitres. Nous faisons au cours des deux premiers l'état de la question sur l'évaluation dans les sciences de l'éducation et sur l'évaluation en traduction, le troisième étant consacré aux perspectives de recherche en évaluation dans la traduction.

Dans le chapitre I, qui traite de *l'évaluation dans les sciences de l'éducation*, nous présentons, dans une sorte d'introduction, le contexte historique dans lequel la notion d'évaluation a vu le jour et l'évolution qu'elle a suivie depuis les travaux des pionniers jusqu'à nos jours. La deuxième partie de ce chapitre est consacrée aux différents modèles de l'évaluation et la troisième partie expose des notions-clés de la pédagogie en rapport avec l'évaluation.

Le chapitre II, aborde l'évaluation dans notre champ d'étude, c'est à dire *l'évaluation en traduction*, et se présente en quatre sections. La première touche des considérations générales sur l'évaluation en traduction. Les trois autres traitent chacune d'un domaine de l'évaluation en traduction. En effet, nous considérons qu'il est indispensable lorsqu'on parle d'évaluation en traduction de délimiter les domaines concernés sous peine de créer une sorte d'amalgame qui ne peut que semer la confusion. Ces domaines correspondent, d'après nous, aux traductions des textes littéraires et sacrés, à l'activité professionnelle de la traduction et à la didactique de la traduction.

Le chapitre III, qui expose les *perspectives de recherche en évaluation dans la traduction*, est formé de trois sections. Dans les deux premières, nous dressons le bilan des apports des études sur l'évaluation dans sciences de l'éducation ainsi que dans les trois domaines de la traduction. La troisième section présente les perspectives de recherche en délimitant les champs d'étude de l'évaluation dans la didactique de la traduction selon la démarche de la recherche empirique.

- La deuxième partie : évaluation et didactique de la traduction dans la langue étrangère.

Elle se compose de deux chapitres qui traitent, d'une part, de la didactique de la traduction dans la langue étrangère, et d'autre part, des tâches d'évaluation dans la didactique de la traduction dans la langue étrangère.

Le chapitre IV, sur *la didactique de la traduction dans la langue étrangère*, s'ouvre sur des considérations générales concernant la traduction en français et la traduction de la langue étrangère dans l'enseignement de la traduction professionnelle. Nous décrivons dans une deuxième section le modèle de compétence de traduction et sa spécificité pour la traduction dans la langue étrangère sur lequel repose le modèle didactique expliqué dans la troisième section.

Le modèle didactique soulève les questions de la conception de la traduction, des objectifs d'apprentissage ainsi que de la méthodologie.

C'est dans le chapitre V que nous exposons notre conception de l'évaluation sommative dans la traduction de la langue étrangère. Ce qui nous conduit à définir un modèle d'évaluation sommative, à analyser les différents types de tâches d'évaluation et à proposer un modèle d'élaboration de ces tâches.

- La troisième partie : des tâches d'évaluation expérimentées.

Elle est formée de deux chapitres dans lesquels nous présentons des tâches d'évaluation, pour le niveau initiation et le niveau spécialisation, que nous avons expérimentées avec des étudiants de traduction dans la langue étrangère (français) de la Facultat de Traducció i d'Interpretació de l'Universitat Autònoma de Barcelone. Chaque tâche est présentée selon le modèle d'élaboration des tâches proposé dans le chapitre V, c'est à dire depuis les objectifs d'apprentissage concernés jusqu'aux résultats obtenus, ainsi que l'évaluation de la tâche elle-même.

6. SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

Nos sources bibliographiques concernant l'évaluation en sciences de l'éducation sont essentiellement francophones. La bibliographie en évaluation étant extrêmement vaste il nous fallait faire un choix pour limiter le sujet dans le cadre de cette recherche. Nous avons en grande partie utilisé des textes qui sont le résultat de travaux de recherche menés au Département des sciences de l'éducation de l'Université de Provence ainsi que dans son Centre interdisciplinaire de Recherche en Apprentissage, Didactique et Évaluation, dans la mesure où la recherche en évaluation y connaît une longue tradition (c'est dans cette académie que les travaux sur l'évaluation formatrice ont vu le jour fin 1970) et nous pouvions par ailleurs prendre connaissance d'études très récentes. Les sources publiées concernant l'évaluation des traductions sont vastes, nous avons donc consultées celles qui nous semblaient être les plus significatives.

PREMIÈRE PARTIE

évaluation et traduction

L'aventure évaluative est toujours le signe, pour l'individu, le groupe, la société, d'une marche vers la maturité et l'autonomie. (Harvois 1987 : 116)

Le processus d'évaluation, loin de n'être réservé qu'à certains moments de l'existence, est donc au cœur de l'expérience du monde. (Sensevy 1997 : 27)

I. L'ÉVALUATION DANS LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Parler d'évaluation en traduction, c'est d'abord explorer la notion d'évaluation telle qu'elle est abordée dans les sciences de l'éducation qui est le domaine de recherche dans lequel elle s'est développée et continue à faire l'objet d'une recherche de plus en plus pointue.

Ce chapitre organisé en trois sections, correspond à une présentation, une sorte de résumé de ce que l'on entend par évaluation dans les sciences de l'éducation à partir des études des spécialistes. La première section retrace en quelque sorte une brève histoire de l'évaluation. Depuis les premières remises en question de la valeur des examens et concours, lorsque le concept d'évaluation ne recouvrait que l'acte de noter les productions des apprenants, lorsqu'évaluer signifiait seulement mesurer pour juger, jusqu'à l'évaluation entendue comme moteur même de l'apprentissage, évaluer signifie alors former. La deuxième section présente l'évaluation classée en différents modèles selon les modèles de pensée comme le propose Vial (1997a). Les modèles sont des patrons, ils donnent des cadres pour concevoir le monde, et peuvent aussi servir à classer les différents courants en évaluation. Prenons l'exemple du déterminisme « selon lequel tout phénomène est déterminé par ses conditions d'existence et donc rigoureusement prévisible si l'on connaît celles-ci » (Cuvillier, 1964 : 49), autrement dit toute cause a un effet ; c'est dans ce modèle que peut être classée l'évaluation qui se consacre à l'étude des effets. Vial (1997a : 39) explique ainsi la notion de modèle : « Le modèle donne à celui qui l'adopte, qui le fait sien, un certain type de regard et d'écoute, une certaine façon d'appréhender le réel ». Dans le cadre de l'évaluation en sciences de l'éducation chaque chercheur se situe à un moment donné dans un modèle de pensée, mais il est à remarquer qu'il n'appartient pas forcément à un seul modèle, son œuvre en chevauche généralement plusieurs. Nous présentons les différents modèles en évaluation selon trois paradigmes : l'évaluation-mesure, l'évaluation-gestion, l'évaluation-problématique du sens (Bonniol et Vial 1997). Les deux premiers regroupent les modèles historiques, le dernier présente très brièvement la tendance des travaux menés dans la recherche actuelle. Finalement, chaque modèle se divise à son tour en courants de recherche qui correspondent à des aspects, ou des notions, caractérisant ce modèle.

Dans la troisième section nous présentons des notions-clés de la pédagogie et de l'évaluation. Les termes choisis correspondent aux notions essentielles qui, nous semble-il, il est indispensable de définir pour entreprendre une réflexion sur l'évaluation pédagogique et ses implications. D'autre part, ces notions-clés ont été sélectionnées dans une optique d'évaluation-gestion (cf infra 1.2.2.) qui est la grande référence actuellement chez la plupart des auteurs. Pour les définitions, nous avons opté pour des définitions prises chez différents auteurs.

1. DE LA DOCIMOLOGIE À L'ÉVALUATION

1.1. Naissance d'une science : la docimologie

ce mot (...) qui nous vient de Paris et désigne une science fort importante¹

Quoiqu'elle n'ait encore pas de nom à cette époque, la docimologie semble être née officiellement, en France, en 1805 avec une publication d'un certain Monsieur Lacroix intitulée *Essais sur l'enseignement en général et sur celui des mathématiques en particulier* (Piéron 1969). Il s'agit d'une remise en question des examens en mathématiques tels qu'ils sont envisagés et pratiqués à cette époque. Il rappelle notamment une réflexion d'un éminent professeur de l'École Polytechnique « Comment donc peut-on demander avec justice aux disciples ce qu'on n'exigerait pas du maître? ».

Cependant, le père de la docimologie est bien le philosophe et psychologue français, Piéron, qui l'a introduit dans la langue française en 1922. Ainsi Reuchlin (1995 : 117) rappelle que « le terme de *docimologie* a été proposé par H. Piéron pour désigner « l'étude systématique des examens ». En effet, c'est lui qui, lors de sa première recherche, réalisée en collaboration de Mme Piéron (comme il l'appelle lui-même) et Henri Laugier sur le certificat d'études primaires de juin 1922, propose ce terme à partir du grec *dokimê* « épreuve ». Dans un livre postérieur qui est toujours cité comme référence, intitulé *Examens et docimologie* et publié en 1963, Piéron

¹ Phrase d'Édouard Claparède, psychologue suisse, fondateur de l'École de psychologie et de sciences de l'éducation de l'Université de Genève, à propos de la docimologie, dans *Le journal de Genève*, 1936 (Piéron 1969 : 16).

(1969 : 7) rapporte que la conclusion de ce travail, malgré certains points positifs qu'elle détermine, signale « qu'on ne peut même pas donner une valeur éliminatoire décisive à cette épreuve ». Les recherches en docimologie jusqu'à 1939 s'attachent à montrer que le problème de la validité des examens traditionnels doit être sérieusement posé.

1.2. Contexte historique et objets d'étude de la docimologie

Le contexte historique explique largement cet intérêt porté aux examens. En effet, l'institution des examens et des concours fait partie en France des conquêtes post-révolutionnaires. Sous l'Ancien Régime, la plupart des charges et des fonctions publiques étaient héréditaires ou des offices. En 1808, les examens pour les grades universitaires, les diplômes exigés des éducateurs aux différents niveaux (brevet, baccalauréat, licence et doctorat) et les concours pour le recrutement des fonctionnaires sont officiellement instaurés par Napoléon. Il n'y a rien d'étonnant que les examens et concours, ainsi que la garantie des conditions de justice, aient soulevé un grand intérêt tout au long du XIX^e siècle, ainsi qu'au début du XX^e. Cette préoccupation n'a d'ailleurs pas disparu, elle se retrouve aujourd'hui encore dans certaines règles toujours en vigueur telles que l'anonymat. D'autre part, ce besoin de mesurer avec exactitude les résultats des examens qui caractérise la docimologie peut s'expliquer par l'influence encore présente, en ce début de XX^e siècle, de l'attitude scientifique du XIX^e.

Très tôt, trois aspects de la docimologie apparaissent comme objets d'étude. Le premier concerne « les modalités de la coupure à effectuer entre admis et refusés » ; Piéron (1969 : 9) soulève donc le problème de la moyenne pour être admis, à savoir que « c'est un principe général que, pour être reçu à un examen, il faut avoir la moyenne, et on tend à définir la note moyenne comme celle qui est atteinte ou dépassée par environ la moitié des individus ² ».

Le deuxième aspect, touche l'éducation en général et le contrôle des examinateurs. C'est la formation des examinateurs qui est en cause. Voici ce qu'en dit Piéron

Chacun fait son éducation à la diable, apprend à examiner en examinant, et les erreurs commises le seront au bénéfice ou aux dépens des candidats, dans tous les cas aux dépens de notre organisation sociale, dans la mesure où elle se fonde sur les résultats des examens et des concours. (Piéron 1969 : 10)

Le troisième aspect évoque le besoin de préciser le but des épreuves de sélection, dans l'examen ou le concours. A savoir, que veut-on mesurer ? des connaissances ? des aptitudes ?

Il faut remarquer, d'autre part, que les problèmes psychopédagogiques que posent les examens intéressent très tôt les chercheurs. Notamment dès 1888, en Angleterre, un statisticien nommé Edgeworth constate des différences importantes apparaissant entre des examinateurs. Plus tard, en 1914, M. Bovet, un Suisse, les examine dans *L=intermédiaire des éducateurs*. D'autre part, au Congrès d'Elseneur en 1929, le Comité d'enquêtes issu de la section anglaise de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle présente des rapports sur les examens et en particulier sur le surmenage constaté dans les classes terminales. En Belgique, Mlle Jadoulle dirige en 1931 des recherches au laboratoire psychopédagogique d'Angleur.

1.3. L=enquête Carnegie

L'*International Institute of Education* du *Teacher's College* de l'Université Columbia prend l'initiative d'organiser une grande enquête internationale sur « Les conceptions, les méthodes, la technique ainsi que sur la portée pédagogique et sociale des examens et concours ». La *Carnegie Corporation* de New York fournit les fonds nécessaires. C'est en 1931, au cours d'une première réunion que se constituent des commissions nationales, allemande, américaine, anglaise, écossaise, finlandaise, française et suisse. En France, au cours de l=enquête, « des séries de cent copies du baccalauréat furent reproduites en cinq exemplaires et appréciées indépendamment par cinq correcteurs » (Reuchlin 1995 : 118). Les commissions anglaise et française sont les seules à faire état de recherches expérimentales dans des congrès (1935 et 1938) qui se traduisent par d'importantes publications. Les résultats, en Angleterre comme en France, ne furent pas très encourageants quant à la valeur

² Remarquons que cette coupure, telle qu'elle est envisagée ici, se situe dans un cadre de référence normatif, l'examineur compare les étudiants et établit un classement. À l'opposé, dans le cadre de référence critérié chaque étudiant est comparé à des critères de réussite (Prégent 1990).

des examens. Cependant, comme le fait remarquer Piéron en guise de conclusion à ces travaux :

Il convient d'ajouter qu'il ne s'agit point d'incriminer des hommes, mais uniquement des méthodes, et qu'aucun nouveau système ne saurait être recommandé *a priori*, sans avoir été expérimenté, comme cela se fait pour les méthodes thérapeutiques. (Piéron 1969 : 16)

Cette comparaison de Piéron, cette analogie entre méthodes d'évaluation - car il s'agit bien d'évaluation - et méthodes thérapeutiques a quelque chose de prophétique. En effet, il faudra attendre quelques années encore pour que les chercheurs s'intéressent à ce qui a souvent été tenu pour l'aspect thérapeutique de l'évaluation, et que l'on a nommé évaluation formative³.

L'enquête sur le baccalauréat de la commission Carnegie française est réalisée en 1932, et, outre une étude sociologique, elle comprend des recherches techniques concernant la docimologie. Il s'agit d'une part, de consulter l'opinion pour savoir quelle conception on se fait de l'objet et des méthodes des examens, d'autre part, de procéder à des études expérimentales et comparatives pour savoir si les faits cadrent avec cette conception et si la technique des épreuves est au point, et finalement, de déterminer s'il est désirable et possible d'apporter au système en place des modifications.

Ce travail met en lumière des divergences entre évaluateurs : des écarts importants de notation sur une même matière (plusieurs correcteurs pour une copie), des échelles de notes variant selon les matières et les correcteurs. On relève même dans l'étude de Laugier et Weinberg (Piéron 1969 : 24), la phrase suivante : « Pour prédire la note d'un candidat, il vaut mieux connaître son examinateur que lui-même ! ». En revanche, pour ce qui est du rapport fourni par les examinateurs, dans lequel ces derniers expliquent leur méthode propre de cotation, les qualités recherchées et leur hiérarchie, l'appel éventuel à des composantes distinctes, etc., il présente de nombreux intérêts. Voici ce qu'en dit Piéron :

Il y a de quoi alimenter un enseignement docimologique, si l'on décidait enfin de préparer à leur tâche délicate les examinateurs, et il serait souhaitable que, pour chacune des matières envisagées, les spécialistes appelés à les noter puissent y trouver matière à méditation, car les problèmes posés sont toujours actuels. (Piéron 1969 : 24)

³ La première édition d'*Examens et Docimologie* date de 1963, or, le concept d'évaluation formative n'est introduit par Scriven qu'en 1967.

1.4. Evolution de la docimologie : des années de guerre aux années soixante

A partir de 1938, seule la Commission française de l'enquête Carnegie se maintient, et se trouve dans l'obligation de vivre dans la clandestinité. Elle n'a pas la vie facile, il ne semble pas qu'il y ait une bonne entente parmi ses membres. On rapporte que le président A. Desclos se proposait, pour satisfaire le gouvernement de Vichy, d'ajouter des notations de valeur morale. Il faut attendre 1950, pour que les données docimologiques touchant à l'entrée en sixième et à l'entrée à l'université se diffusent dans l'opinion publique, et se traduisent par des initiatives, des manifestations, des projets de réforme de l'enseignement. Notamment, un projet de double correction pour l'épreuve de philosophie au baccalauréat qui avait été envisagé dans un premier temps est par la suite rejeté. De nombreux colloques sur la docimologie sont organisés en Europe, en particulier en Angleterre, en Belgique, en Suède.

En avril 1958, à Rome, un Symposium international sur la docimologie est organisé par Bonnardel (1959) dans le cadre du XIII^e Congrès de l'Association internationale de Psychologie appliquée et réunit des spécialistes de dix pays. En conclusion, un document sous forme de vœu est adopté à l'unanimité. En voici un extrait du compte-rendu de Bonnardel (1959) cité par Piéron :

Le Congrès, considérant la grande importance prise par les résultats des examens dans la vie des individus et dans l'organisation des collectivités, considérant que les résultats des travaux expérimentaux consacrés à l'étude systématique des procédures d'examen (travaux docimologiques) révèlent de graves imperfections dans le fonctionnement de ces procédures (...) émet le vœu que l'expérience acquise par les psychologues (...) soit utilisée en docimologie, que, dans chaque pays, les services officiels chargés de l'organisation des examens (...) puissent être informés de façon permanente par des recherches docimologiques... (Piéron 1969 : 28)

Pour la France, c'est en 1969 avec la réforme institutionnelle de la qualification que les conclusions de la docimologie trouvent leur application. La docimologie classique aura pour prolongation la docimologie expérimentale illustrée par la publication en 1978, de Noizet et Caverni, *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Ce travail a pour but d'élucider les aspects de comportement mis en jeu dans l'évaluation. Pour remédier aux imperfections de l'évaluation, il apparaît nécessaire aux auteurs d'étudier les déterminants et les mécanismes du comportement de l'évaluateur.

1.5. L'évaluation

Avec le temps, les questions soulevées par la docimologie vont en amener d'autres, le domaine va s'élargir et dépasser le seul problème des examens pour aborder le système scolaire dans son ensemble. On parle alors d'évaluation, d'évaluer les élèves, les curricula, les programmes, le système éducatif, et les enjeux sont d'ordre pédagogique, social et économique. Pour la langue française, le terme d'évaluation dans son contexte pédagogique n'est pas très utilisé avant les années soixante. Il est par exemple significatif de constater que le *Thesaurus* de l'*Encyclopædia Universalis* de 1968 ne fait référence au mot *évaluation* que pour le renvoyer à l'article *Jugement*. Hameline rappelle qu'il devient plus tard un mot-clé de la littérature pédagogique :

Le terme générique d'« évaluation » est devenu à la fin des années soixante-dix l'un des mots les plus en faveur dans le vocabulaire courant des sciences de l'éducation. Au-delà du simple engouement passager, la publication en 1979, par G. de Landsheere, d'un *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* consacre la place centrale de ce concept et souligne son rôle fédérateur. (Hameline, 1995 : 116)

En France (Roussel 1987 : 117), depuis 1979, les services de statistiques de l'Éducation nationale réalisent des enquêtes afin d'évaluer les élèves de l'enseignement obligatoire. En outre, pour la première fois en mai 1985, l'école élémentaire est soumise à l'évaluation selon des procédures émanant d'institutions officielles. La volonté, dans les années quatre-vingt, de faire un bilan de la situation scolaire en raison de besoins d'ordre économique, social et pédagogique donne à l'évaluation une dimension qu'elle n'avait jamais eue.

Avec les travaux de Perrenoud (1979-1982) sur le traitement des différences entre les élèves face à l'inégalité quotidienne dans le système d'enseignement, et donc la naissance d'une sociologie de l'évaluation, il apparaît nécessaire d'évaluer le système éducatif en plus des productions des élèves. La notion d'évaluation joue un rôle déterminant depuis que le champ éducatif fait l'objet d'une approche par la *théorie des systèmes* (cf : infra 2.2.4. Le modèle systémiste).

La formation permanente des adultes représente un investissement, et pour en étudier la rentabilité, on évalue le *produit* (ce que les stagiaires ont acquis), le *processus* (les moyens qui ont été mis en œuvre) et les objectifs. C'est dans un souci de productivité que les critères d'efficacité de l'entreprise humaine de

production sont transposés à l'entreprise humaine de formation, dans la ligne du courant pédagogique nord-américain. En effet, ce courant tente d'imposer les règles du *scientific management* au domaine éducatif et en particulier à la réalisation des *curriculums*. La publication, en 1967, de Tyler, Gagné et Scriven, *Perspectives of Curriculum evaluation*, en marque le point culminant. Pour assurer la cohérence de l'évaluation, il apparaît indispensable de préconiser une définition opérationnelle des objectifs pédagogiques.

Ainsi, l'entreprise de rationalisation des ressources humaines, qui touche tous les domaines dans cette fin de XX^e siècle, marque aussi le modèle général dont disposent les sciences humaines. Le risque de perversité technocratique semble cependant être contrebalancé par le fait que désormais, enseigner et apprendre, grâce à la place tenue par l'évaluation, ne sont plus sous le seul signe du contrôle-sanction, mais bénéficient d'une approche plus humaine et techniquement plus élaborée.

Evaluer, c'est aussi former, dans la mesure où c'est obtenir des informations sur le formé, sur la formation, sur le formateur, lesquelles facilitent une prise de conscience qui permettra des solutions de rechange. L'évaluation dépasse donc largement le domaine des examens, elle est à présent partie intégrante de la formation. Ainsi pour Hameline, évaluer peut

revenir à mener une action essentiellement formative, à informer, à aider à la décision, à proposer des alternatives « remédiatrices », à permettre aux partenaires de la formation de prendre en permanence la conscience et la mesure du progrès des acquisitions et de l'adéquation des moyens. (Hameline 1995 : 117)

2. LES DIFFÉRENTS MODÈLES

Après un bref aperçu chronologique, de l'histoire de l'évaluation, voici à présent les différentes théorisations de l'évaluation regroupées par modèles. Modèle ici étant pris dans le sens de manière de concevoir, comme l'expliquent Bonniol et Vial (1997), à qui nous avons emprunté cette présentation des différents modèles en évaluation :

Penser dans un modèle, c'est – en évaluation du moins – utiliser un ensemble de principes, d'axiomes et de postulats qui ne sont visibles que parce qu'ils uniformisent les discours et les pratiques qui en découlent. (Bonniol et Vial 1997 : 11)

D'autre part, les différents modèles, qui comprennent pour chacun d'entre eux différents courants, peuvent être classés selon trois paradigmes correspondant à trois

grands champs d'étude : l'évaluation-mesure qui considère avant tout les produits, l'évaluation-gestion qui se focalise sur les procédures et l'évaluation complexe qui s'intéresse aux processus. Les deux premiers rassemblent les modèles traditionnels et le troisième correspond à la dernière ligne de recherche

2.1. L'évaluation-mesure

Dans ce paradigme, l'évaluation correspond à des opérations de mesure. Généralement, lorsque l'on parle d'évaluation, c'est dans ce paradigme qu'on la situe, et, comme le disent Bonniol et Vial (1997 : 48), « c'est sans doute le sens le plus ancien, le plus solidement ancré dans les mentalités, dans l'idéologie. »

2.1.1. L'explication causale : l'évaluation étude des effets

C'est un modèle qui fonctionne sur une causalité linéaire. Si on considère qu'une cause a obligatoirement un effet, la formation étant la cause, elle doit donc avoir un effet sur le formé. Dans les années cinquante, dans le cadre de la formation pour adultes les premiers travaux de comptes-rendus d'évaluation analysent les effets immédiats de la formation en étudiant comment les attitudes et les comportements des formés ont changé à l'issue du programme de formation (Morin, 1971)

L'explication causale est le modèle le plus ancien, il est cependant de nos jours toujours aussi vivace. L'évaluation a pour mission d'expliquer les phénomènes, tout doit pouvoir être expliqué, mesuré. Par exemple, les recherches sur l'attribution causale de Deschamps et Clemence (1987) dans lesquelles ils tentent d'expliquer les conduites. C'est dans cette même ligne de cause et effet que Cardinet (1990) parle d'*évaluation quantificatrice* qui consiste à recueillir des données chiffrées, s'intéresse en priorité aux résultats pour les mesurer, et généralise à partir des résultats qui se répètent.

2.1.2. La docimologie

Comme nous avons déjà vu (cf. supra 1.1.), la docimologie est l'étude des examens. Elle s'attache à étudier la correction des copies, les notes obtenues, pour comparer les résultats selon les correcteurs et tenter d'expliquer les différences d'un correcteur à l'autre, les facteurs qui entrent en jeu, qui influencent les notes (De

Landsheere, 1973). Roussel énonce le postulat de la docimologie de la façon suivante :

El postulado de la docimología es bien conocido: La apreciación de las producciones escolares consiste en una medida expresada por una nota. Una medida es la operación que asocia un número a cada elemento de un conjunto definido de objetos. (Roussel 1987 : 118)

Si au départ, la docimologie était surtout critique car elle remettait en question les modes de notation en prouvant le manque de fidélité et de validité des examens, par la suite, elle devient constructive en proposant des méthodes et des techniques de mesure (Paristot, 1988). C'est l'objectivité qui l'intéresse avant tout. La docimologie s'attache donc à construire des épreuves objectives et des outils précis en vue d'une correction objective, ainsi qu'à former les examinateurs. Galisson et Coste (1976) dans leur dictionnaire de didactique disent de la docimologie qu'elle est une science

dont la finalité est l'étude objective des examens et des concours. La docimologie vise essentiellement à éliminer toute subjectivité dans le jugement des correcteurs et des jurys, subjectivité responsable d'écarts importants dans la notation. (...) La docimologie s'intéresse :

- à l'établissement d'épreuves d'examens objectives s'appuyant le plus souvent sur la technique des tests ;
- à la mise au point de systèmes de corrections et de grilles d'observations à partir de critères préalablement étudiés et testés, afin d'obtenir des jugements fidèles (constants) et objectifs et des notations comparables ;
- à la formation des examinateurs, tant du point de vue de l'utilisation des techniques appropriées, que de l'entraînement à l'observation objective des tâches d'examen.

On distingue deux courants dans la docimologie : la docinomie et la doxologie.

- La docinomie

La docinomie, c'est la docimologie prescriptive et expérimentale dans laquelle il s'agit de déterminer les règles qui permettent de noter avec justesse. Ce qui l'intéresse : l'objectivité, la fidélité de la note.

Elle a mis au jour un certain nombre d'effets qui influencent la notation :

1) Les effets d'ordre : lorsqu'un correcteur évalue une copie, il peut être influencé par la place qu'elle occupe. Il peut, par exemple, noter plus sévèrement la première copie que la dernière.

2) Les effets de contraste : une copie évaluée après une très bonne copie peut être notée plus sévèrement que si elle l'était après une copie très mauvaise. Bonniol a

présenté, en 1972, à l'Université de Provence une thèse sur l'estimation par contraste qui s'intitule *Les comportements d'estimation d'une tâche d'évaluation d'épreuve scolaire, étude de quelques uns de leurs déterminants*.

3) Les effets de contamination : le jugement du correcteur peut être influencé par l'avis que ses confrères peuvent avoir de ce dernier, par exemple l'utilisation du dossier scolaire. En 1975, dans la revue *Le travail humain*, Caverni, Fabre et Noizet rendent compte d'une étude menée pour déterminer les effets de contamination.

4) Les effets de stéréotypie : ce sont les idées préconçues que l'évaluateur peut avoir sur le candidat ; ce qu'il sait après quelques mois peut l'influencer.

5) Les effets de halo : il s'agit des représentations qui émanent de stéréotypes sociaux de natures très diverses (habillement, verbalisation, etc.). Plusieurs chapitres du livre de Gilly (1980), *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*, traitent des représentations des élèves et des maîtres.

La docinomie recommande donc de pondérer les effets par des procédures de modération.

- La doxologie

Si la docinomie s'intéresse aux effets, la doxologie s'intéresse à ce qui se passe chez celui qui évalue. C'est la psychologie de l'évaluation. Pour la doxologie chaque correcteur doit connaître son propre modèle interne de correction car les écarts qu'il produit (les variations dans sa façon de noter) sont dus à la méconnaissance de son fonctionnement lorsqu'il corrige. Bonniol (1981a) s'intéresse à ce « que fait celui qui évalue », son comportement, ses problèmes, son modèle. Il est indispensable de dessiner un produit norme avant la correction, l'explicitation du produit idéal attendu améliore les performances des évalués.

Le critère est pour la doxologie, le seul outil fiable en évaluation (Bonniol, 1981b). Dans une large mesure, si les critères d'évaluation sont clairs pour l'évaluateur, son modèle de référence sera suffisamment solide et lui permettra de résister à l'influence de certains facteurs. En outre, l'explicitation des critères permet de former les apprenants et de les conduire à une évaluation finale réussie.

2.1.3. La métrie : psychométrie et éduométrie

L'objet de la métrique est de trouver des méthodes qui soient fiables et généralisables. Le souci de base est la fidélité des mesures. C'est un courant double : la psychométrie et l'éducatrice qui sont à l'origine des batteries de tests scolaires.

La psychométrie, s'inspirant des travaux en France de Binet ⁴, ainsi que de nombreux travaux nord-américains sur la mesure, s'introduit dans l'évaluation pédagogique. Elle décompose les mesures pour qu'elles soient plus fiables et a recours à des techniques dans l'élaboration des épreuves.

Deux soucis majeurs animent ce modèle : améliorer la fidélité des mesures des performances en décomposant la variance totale en ses différentes composantes (dont la variance erreur) et tenter de construire des épreuves valides en recourant à des techniques comme l'analyse factorielle qui permet d'approcher ce que mesure véritablement un test. (De Ketele 1986 : 248)

Alors que la psychométrie traite essentiellement les personnes, l'éducatrice traite les données et les questions. Elle produit des tests qui doivent vérifier l'acquisition des savoirs ou des programmes. Pour Cardinet et Tourneur (1974) les données observables au cours des évaluations se divisent en trois groupes : les personnes examinées, les moments de prise d'information et les conditions d'observation.

2.2. L'évaluation-gestion

Alors que dans l'évaluation comme mesure, il y a une volonté de ne pas être compromis par la pratique, car la mesure se fait en dehors de la pratique, dans l'évaluation comme gestion, l'évaluation se greffe à la pratique. L'objectif général concerne une meilleure gestion de la pratique. Il ne s'agit plus de contrôler mais de maîtriser. Ce n'est plus la vérité qui importe car elle est relativisée, ce qui importe c'est l'efficacité, l'amélioration.

L'évaluation concerne des problématiques différentes. Elle peut avoir plusieurs fonctions : une fonction *sommative* (évaluer pour le passage dans la classe supérieure ou l'obtention d'un diplôme), *formative* (évaluer les progrès pendant l'apprentissage)

⁴ A. Binet (1857-1911) -créateur de la psychométrie scientifique, de la méthode des tests mentaux.

ou *prédictive* (évaluer en vue de prévoir). Elle peut traiter, en outre, du fonctionnement de l'élève, de l'école ou du système scolaire. Ce changement d'optique concerne 4 grands modèles : la maîtrise par les objectifs, le modèle structuraliste, le modèle cybernétique, le modèle systémiste. Chaque modèle présentant à son tour différents courants.

2.2.1. La maîtrise par les objectifs

La théorie des objectifs est inspirée de la théorie militaire, elle naît aux États-Unis, après la Deuxième Guerre mondiale. Le vocabulaire est militaire, on parle d'objectif, d'atteindre la cible. De Ketele rappelle que pour le Nord-américain Tyler

évaluer consiste essentiellement à déterminer dans quelle mesure les objectifs du curriculum sont atteints. Ceci implique 1) l'énoncé des buts et des objectifs du curriculum, 2) la classification taxonomique des objectifs, 3) la définition d'objectifs comportementaux, 4) la construction d'outils d'évaluation valides et fiables. (De Ketele 1986 : 249)

Inspirée donc de Tyler, qui publie en 1950 *Basic principles of curriculum and instruction*, l'évaluation par les objectifs est développée en France, dans les années 60-65 par De Landsheere et Hameline et connaît un grand essor dans les années 70-75. C'est ce modèle qui est à l'origine du succès des taxonomies de Bloom (1956, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*) et de la pédagogie de maîtrise (Bloom 1971). Ce modèle, dont le mot clé est donc l'objectif, peut être présenté en trois courants : l'évaluation dans la pédagogie par objectifs, l'évaluation pour la réussite, l'évaluation par le contrat d'objectifs.

- L'évaluation dans la pédagogie par objectifs

Des manuels de vulgarisation suivant l'exemple de Mager (1972) popularisent l'idée qu'il faut mettre les affirmations à l'épreuve des comportements observables donc mesurables. Il s'agit de rationaliser l'acte éducatif. L'échelle des objectifs est à trois degrés : les objectifs généraux, les objectifs intermédiaires et les objectifs spécifiques. C'est une échelle à deux modalités de validation : objectif atteint, objectif non atteint. La priorité est donnée au comportement observable, et on déclare inévaluable le non observable.

- L'évaluation pour la réussite

Dans ce courant, c'est sur la réussite que l'accent est mis car, face à l'échec scolaire les enseignants sont culpabilisés. Ainsi le terme *apprenant*, qui ne présage pas de résultat, est créé, on dit que les pratiques doivent se centrer sur l'apprenant. Sortir de l'échec scolaire par l'évaluation formative va devenir la valeur absolue au service de la réussite de tous. Nous sommes dans un contexte de dramatisation sociale, qui implique un besoin de rénovation du système éducatif.

La pédagogie de maîtrise que l'on doit, comme nous l'avons vu à Bloom, se développe en Europe à travers les publications de De Landsheere *Évaluation continue et examens - précis de docimologie* (1973) et *Définir les objectifs de l'éducation* (1975). Bloom explique, dans son livre de 1971 *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, que la réussite de l'apprentissage dépend en partie de l'historicité de l'individu, il apparaît donc important d'évaluer les caractéristiques cognitives et affectives de départ de l'apprenant. Partant de là, si l'on considère que l'on peut modifier ces caractéristiques et celle du professeur, il est tout à fait possible de parvenir à un apprentissage de plus haut niveau.

- L'évaluation par le contrat d'objectifs

Nous sommes ici dans la pédagogie du contrat. On parle de contrat parce qu'il y a coopération et engagement mutuel entre formateurs et formés. C'est la définition des objectifs d'apprentissage qui facilite la mise en place du contrat. Filloux (1981) insiste sur le fait qu'il est indispensable, pour que la pédagogie de contrat dépasse le niveau de débats d'idées, de nommer d'une manière compréhensible et univoque l'enjeu du contrat et les résultats à atteindre. On peut considérer qu'il existe donc un engagement par écrit auquel on aura recours si un désaccord intervient.

L'originalité c'est qu'on demande, apparemment, son avis à l'élève. Du fait que les objectifs de l'évaluateur sont explicités et que l'élève les accepte ainsi que les travaux prescrits, on considère qu'il accepte de signer un contrat. C'est la première fois que l'évalué est partie prenante de l'évaluation ; il accepte d'être évalué, il s'engage à respecter l'évaluation. L'enseignant, à son tour, s'engage à n'évaluer à la fin de l'apprentissage que les sujets traités, clairement annoncés ; ce qui permet à l'évalué d'éviter de se sentir interrogé sur ce qu'on ne lui a pas enseigné (Delorme 1986). La communication entre les partenaires s'en trouve ainsi améliorée.

2.2.2. Le modèle structuraliste

Lévi-Strauss (1958 : 306) voit dans la structure un ensemble « d'éléments tels qu'une modification quelconque de l'un d'eux entraîne une modification de tous les autres ». Le travail du structuraliste consiste à mettre au jour ces ensembles d'éléments, car ils ne sont pas apparents. Une structure est en quelque sorte virtuelle car elle ne s'actualise que dans le concret. Par exemple, dans *Morphologie du conte* Propp (1970) dégage la structure générale du conte qui est faite d'invariants (les éléments toujours présents d'un conte à un autre) et qui s'actualise dans les contes. La structure est réglée, elle est faite d'invariants connectés les uns aux autres qui entretiennent des relations stables. La structure est productive, elle transforme ce qu'elle prend.

En évaluation, l'élève et le maître sont des invariants de la structure scolaire. On peut établir un parallèle entre le schéma narratif tel qu'il apparaît dans l'analyse structurale des récits et l'idée de structure utilisée en évaluation. Le schéma narratif est une déduction du lecteur. L'intérêt est de faire un va et vient entre la structure et le texte produit qui a utilisé cette structure. Les invariants sont appelés des forces. Celles-ci sont connectées dans un certain ordre et entretiennent des relations de symétrie. Les schémas peuvent être ordonnés ou emboîtés. Dans l'analyse structurale on fait de l'analyse descendante, vers l'élément le plus petit, de la macrostructure à la microstructure. Le modèle structuraliste en évaluation, peut se classer en trois courants : la reproduction sociale, l'aide à la décision, la mise à jour des dispositifs d'évaluation.

- La reproduction sociale

En 1970 Bourdieu et Passeron font part, dans *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, de leur thèse en sociologie selon laquelle l'école a pour fonction de reproduire certaines structures qui ont pour mission de reproduire les inégalités sociales. Le travail de l'évaluateur, comme celui du sociologue, consiste à dévoiler les règles de ces structures (Perrenoud 1984). Selon Bourdieu si l'école traite tous les élèves comme s'ils étaient égaux elle favorise l'inégalité, ainsi :

Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture. (Bourdieu 1966 : 366)

On distingue la macrostructure scolaire qui correspond à la classe en général, l'élève ou le maître en général, de la microstructure qui est une classe de l'intérieur. Pour ce courant, lorsqu'une personne entre dans une structure, elle est travaillée par cette structure, consciemment ou inconsciemment, volontairement ou involontairement. L'évaluation a un rôle déterminant à remplir dans le phénomène de reproduction sociale, et Perrenoud (1979) s'attache à expliquer les mécanismes selon lesquels les pratiques évaluatives apportent leur contribution à la fonction de reproduction.

- L'aide à la décision

Ce courant, né dans les organisations sociales et pour les organisations sociales, est le premier qui sort du scolaire (Riberolles, 1992). Il s'inspire du modèle mondialement connu de Stufflebeam (1985) qui, contrairement à celui de Tyler (cf. supra *L'évaluation par les objectifs.*) est centré sur la décision en situation et non sur les objectifs. L'objectif de l'évaluation n'est pas de prouver mais d'améliorer (*not to prove but to improve*), en définitive prendre des décisions adéquates. L'évaluateur aide les décideurs à intervenir sur les structures, pour les faire évoluer. Il est très productif actuellement.

L'évaluateur est un intervenant au service de la décision selon 3 modalités : l'expertise, l'audit et la consultance.

1) l'expertise : l'intervenant est extérieur, il arrive avec son référentiel (son modèle), il l'applique et il part.

2) l'audit ⁵ : l'intervenant arrive avec son référentiel, il entend les gens, il prend l'information, l'organise, et il part.

⁵ L'origine anglo-saxonne de ce mot incite, en 1980, la Commission de terminologie de l'Office de la langue française au Québec à recommander l'emploi du terme *vérification*; il est aussi, de par son origine latine, en rapport avec le verbe entendre.

(Dans ces deux premiers cas l=intervenant n=est pas un consultant, il fait des bilans, il peut donner des préconisations pour que ça change)

3) la consultance : l=intervenant n=a pas de référentiel, il fait travailler les gens sur leur propre référentiel, il reste le temps qu'il faut pour qu'un changement apparaisse. C=est un médiateur, il ne fait pas de bilan, il met en place le changement.

Pour De Keteke (1993) le modèle de Stufflebeam, bien qu'il ne soit pas pensé en termes d'évaluation des agents en formation, parce qu'il s'agit d'une évaluation globale, peut inspirer l'évaluation qui se pratique dans le monde de la classe. En effet, une des caractéristiques de l'audit qui est de savoir écouter et savoir observer peut être judicieusement transposée à la classe.

- La mise à jour des dispositifs d'évaluation

Un dispositif, au sens large, est « un ensemble de moyens disposés conformément à un plan » ainsi que la « manière dont sont disposés les pièces, les organes d'un appareil ; le mécanisme lui-même » (Le Nouveau Petit Robert, 1993). Le dispositif est donc une structure. En pédagogie, on parle de dispositif pédagogique, de dispositif d'apprentissage, de dispositif d'évaluation.

C=est un outil qui doit pouvoir être utilisé par d'autres, c=est donc, la structure –c'est à dire, les invariants – qui est communiquée. Il existe deux façons de travailler dans la mise à jour des dispositifs d'évaluation :

1) Chercher à monter le bon dispositif, celui qui conduit à la réussite. Par exemple, le dispositif d'évaluation formative qui comprend le guidage (l=enseignant guide l'action de l'élève), l'auto-évaluation (l'élève évalue son travail), et l'auto-correction (l'élève corrige son travail). C=est pour Amigues (1984), le seul qui puisse augmenter la capacité d'auto-contrôle de l'élève car il favorise l'analyse de la tâche (tout travail scolaire) par celui-ci.

2) Communiquer, mettre en circulation des dispositifs opérationnels, donner des règles fonctionnelles compréhensibles, pour que les autres construisent leur propre dispositif. Vial (1991) souhaiterait que les dispositifs soient nombreux à circuler entre les professeurs pour que ces derniers puissent choisir, puis les aménager.

2.2.3. Le modèle cybernétique

La cybernétique, c'est la science des phénomènes qui mettent en jeu des mécanismes de traitement de l'information. Elle est reliée au structuralisme dans la mesure où il s'agit d'un mode d'étude de toute structure complexe organisée. D'autre part, Ladrière (1995 : 982) rappelle que le mot cybernétique « a été forgé à partir du grec *kubernêsis*, qui signifie, au sens propre, *action de manœuvrer un vaisseau*, et, au sens figuré, *action de diriger, de gouverner* ».

Ce qu'il faut retenir pour le modèle de l'évaluation, c'est justement ce sens de *gouverner* ainsi que l'objectif de la première génération de la cybernétique industrielle qui est la construction d'une machine. En effet, il existe trois générations en cybernétique : les machines programmées, les ordinateurs, les autoroutes de l'information. C'est la première génération qui intéresse en évaluation, comme métaphore, parce que la machine cybernétique est faite pour remplir une fonction. La cybernétique renvoie à un système artificiel, mono-fonctionnel et fermé. En évaluation, dans le modèle de la cybernétique, la fonction visée est de faire acquérir les savoirs et les savoir-faire. L'essentiel est donc de faire acquérir.

Dans ce modèle, la pédagogie est sous-tendue par trois principes essentiels

- avant de s'engager dans une situation d'apprentissage, l'élève doit savoir ce que l'on attend d'elle ou de lui (Implications pédagogiques : il faut donc communiquer clairement aux élèves les objectifs et les critères de réussite ou clairement leur laisser entendre ce qu'ils doivent découvrir) ;
- l'élève et l'enseignant doivent savoir jusqu'à quel point la tâche est réussie ou non, ce qui est réussi et ce qui ne l'est pas (Implications pédagogiques : il faut donc recueillir de l'information sur la performance de l'élève et lui donner accès à une rétroaction) ;
- dans la mesure du possible, chaque élève doit se voir offrir la possibilité d'en arriver à maîtriser l'objectif poursuivi (Implications pédagogiques : il faut donc que l'enseignant prévoit, en cas d'échec, des scénarios destinés à réguler l'apprentissage). (Desrosiers et al. 1992, cité par Bonniol et Vial 1997 : 219)

On distingue, dans le modèle cybernétique, deux courants : les rétroactions et l'évaluation pour la remédiation.

- Les rétroactions systématiques

La rétroaction est un concept de base en cybernétique, une caractéristique du modèle de la cybernétique. C'est l'effet en retour d'une action ou d'un message sur la source de cette action ou de ce message, qui entraîne, une réaction, un réajustement. Nous utilisons le terme de rétroaction pour traduire le concept de feed-back, tout en sachant que cette traduction est souvent contestée, notamment par Le Moigne :

les tentatives de francisation de ce mot ne semblent pas encore satisfaisantes : rétroaction en particulier est impropre car le feed-back ne constitue pas en lui-même une action, il désigne une relation informationnelle rétro-mettante. (Le Moigne 1995 : 1033)

Dans ce premier courant cybernétique, la machine est la formation et sa fonction est de faire acquérir le référentiel (l'ensemble des objectifs). Le programme est l'élément fondamental et former consiste à suivre le programme tel qu'il a été prévu et à s'arrêter pour observer ce qui a été réalisé. D'autre part, on s'arrête lorsqu'il y a une erreur ou quelque chose de non acquis. Lorsque le dysfonctionnement est détecté, une boucle de *régulation* (un processus d'adaptation) en terme de rétroaction est mise en place. C'est à dire qu'on revient sur la partie qui n'a pas été acquise, plus tard on s'arrête de nouveau pour voir si le programme a été acquis, et ainsi de suite. C'est l'acquisition obligatoire.

Nous sommes dans un système fermé qui fonctionne sur l'initiative de l'évaluateur qui a tous les pouvoirs. L'évalué est une chose à traiter. Le système ne fonctionne que parce que l'évalué accepte l'évaluation. La rétroaction doit provoquer une auto-régulation (l'élève doit accepter de refaire la partie du programme qu'il n'a pas acquise pour remédier à son erreur). Nous sommes dans un contexte de régulation cybernétique, un système de formation fermé, auto-régulé pour lequel réussir c'est acquérir les contenus prévus.

Ce modèle présente deux sortes de régulation (Vial 1993) :

- l'adaptation du formé au programme, l'évaluation sert à contrôler la progression ; sa fonction est pronostique (début de formation) ou sommative (fin de formation) ;
- l'adaptation du programme au formé, l'évaluation sert à contrôler que les normes sont assimilables ; sa fonction est formative.

On peut, en outre, à l'intérieur d'un système de formation, distinguer le moment et le fonction de l'évaluation ainsi que le type de décision à prendre, comme cela est indiqué dans le tableau suivant :

Formes de régulation	Moment	Fonction de l'évaluation	Décision à prendre
Assurer que les caractéristiques des élèves répondent aux exigences du système	Au début d'un cycle de formation	Pronostique	Admission, orientation
	A la fin d'une période de formation	Sommative	Certification intermédiaire ou finale
Assurer que les moyens de formation correspondent aux caractéristiques des élèves	Pendant une période de formation	Formative	Adaptation des activités d'enseignement / apprentissage

Tableau 1. Évaluation comme moyen de régulation à l'intérieur d'un système de formation ((Allal, 1979)

- L=évaluation pour la remédiation

C=est dans ce deuxième courant cybernétique que le dispositif d'évaluation formative est étudié et que la notion de contrôle formatif est introduite. Le contrôle formatif s'effectue pendant la formation, lorsqu'on arrête le processus d'acquisition du programme pour faire le bilan, pour chercher les erreurs. Le formateur va rechercher les dysfonctionnements, c'est donc un contrôle, mais il est formatif car il est effectué pendant la formation, contrairement au contrôle sommatif qui porte sur l'ensemble de ce qui a été fait. Il s'agit, selon *Le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* (De Landsheere 1979), d'un contrôle dont l'objectif est de recueillir des informations sur l'enseigné en vue de vérifier périodiquement la progression et dans lequel les erreurs font partie du processus d'apprentissage et n'ont rien de répréhensibles. L'évaluation formative est une évaluation

intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. L'expression *évaluation formative* - due à Scriven - 1967 - marque bien que l'évaluation fait, avant tout, partie

intégrante du processus éducatif normal, les *erreurs* étant à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème, plus généralement comme des moments dans l'apprentissage, et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations *pathologiques*. (De Landsheere (1979).

Tout contrôle formatif doit être suivi dans ce modèle d'une séance de remédiation (pour trouver des solutions afin de remédier aux erreurs) qui est une invention de la *pédagogie différenciée* (pédagogie qui tient compte des différences entre les apprenants). Une séance donc de remédiation des *groupes de besoins*, lesquels correspondent à une façon de gérer les erreurs hétérogènes dans la classe. Le groupe de besoin, à la suite du contrôle formatif, regroupe temporairement les formés selon le type d'erreur commis pour le traiter.

On parle de pédagogie différenciée car il y a simultanément différents apprentissages mis en place selon les besoins de la classe, ou bien même de l'établissement. C'est dans ce courant et le précédent qu'est née la réflexion sur le statut de l'erreur. L'erreur doit être exploitée et doit être traitée pour qu'elle disparaisse, et pour cela les sources d'erreur doivent être identifiées (Cardinet 1986). On ne peut pas dire que l'enseignant corrige les erreurs (Nunziati 1988), il contrôle les travaux, il fait un bilan des traces des erreurs qui apparaissent dans la copie. Seul l'élève peut corriger ses erreurs. L'enseignant donne des outils à partir desquels chaque élève individuellement corrige ses propres erreurs.

2.2.4. Le modèle systémiste

Dans le systémisme, les systèmes peuvent être artificiels ou vivants, ils sont toujours monofonctionnels mais à la différence de la cybernétique, ils sont ouverts, branchés sur l'environnement, leurs parois ne sont pas étanches. En outre, contrairement à ce qui se passe dans la cybernétique, le système agit sur son environnement, avec lequel il forme un ensemble. En évaluation, dans le systémisme, la fonction visée c'est faire réaliser quelque chose : un devoir, une tâche, un changement sur soi (se prendre soi-même comme objet). Ce qui compte c'est *réaliser*.

L'*interrelation* est la notion fondamentale que le systémisme apporte ; elle remplace la notion de rétroaction. Ce n'est donc plus la nature des éléments qui compte mais les interinfluences de ces éléments. Dans le systémisme, pour

améliorer le fonctionnement, il faut améliorer les interrelations et non pas changer la nature des éléments. Dans la formation, la relation maître-élèves doit être de plus en plus en riche. L=objet d'étude est complètement déplacé. L=évaluation ne dépend plus uniquement du maître. La terminologie change : on ne dit plus *évaluateur* mais *personne évaluante*. Le couple évaluateur / évalué n'existe plus, l'évaluateur peut être l'élève autant que le maître.

Agir sur les interrelations, leur faire subir des changements, c'est provoquer une *régulation*, c'est la favoriser. La régulation devient un système de régulations qui est lui-même un sous-système à l'intérieur du système de formation. On est dans la gestion. L'évaluateur cherche toujours à améliorer le système, à optimiser le fonctionnement grâce aux régulations. L=*auto-régulation* est la régulation fondamentale, celle qui fait marcher tout le système. La boucle prioritaire est celle du formé sur lui-même à laquelle on va adjoindre peu à peu l'auto-régulation du formateur sur lui-même. La régulation ne peut pas être obligatoire. Le formateur peut organiser les conditions de l'auto-régulation pour qu'elle puisse avoir lieu, mais il ne peut organiser directement la régulation de l'autre. On parle d'évaluation participative vers laquelle évolue le courant systémique, c'est à dire de plus en plus de participation du formé sur l'ensemble du système de formation.

Le modèle systémiste compte trois courants : l'évaluation des tâches, l'évaluation formatrice, l'évaluation-régulation comme système.

- L'évaluation des tâches

La notion de tâche a été empruntée à l'ergonomie : « l'étude scientifique des conditions (psychophysiologiques et socio-économiques) de travail et des relations entre l'homme et la machine » (Le Nouveau Petit Robert : 1993). Une tâche est un ensemble de l'activité effectuée par le formé. On peut distinguer, des tâches d'analyse, des tâches de synthèse et des tâches d'évaluation. L'évaluation des tâches consiste à analyser les critères de fabrication du produit que l'on demande aux élèves de réaliser.

Les critères sont des outils privilégiés (Bonniol, 1989), ils correspondent à la question suivante : que dois-je faire pour réussir le produit qu'on me demande ? Il y a deux sortes de critères :

- les critères de réalisation qui permettent d'expliciter la démarche de l'élève, donc de faire et de faire mieux ;
- les critères de réussite qui permettent à l'élève de savoir s'il a bien réalisé son produit, « ils s'intéressent aux résultats des opérations et fixent le seuil d'acceptabilité » (Nunziati 1990 : 56).

Les deux catégories de critères donnent la possibilité au réalisateur de la tâche de se contrôler au fur et à mesure qu'il fabrique le produit. Les critères sont consignés dans un outil : *la carte d'étude* de la tâche (cf. infra *Les notions-clés*).

- L'évaluation formatrice

Le terme formatrice a été suggéré en 1982 pour différencier ce que l'on entendait par formative et les pratiques issues d'une recherche réalisée à Marseille dans les années 70. L'évaluation formatrice s'est voulue un courant total, c'est à dire prenant en compte l'ensemble de ce qui se passe dans une classe. On ne sépare plus l'évaluation de la formation, « l'évaluation formatrice est une démarche didactique » (Nunziati 1990 : 49). Dans l'évaluation formatrice il y a un souci de prendre le point de vue du formé et de l'associer au travail sur les critères d'évaluation.

Ainsi la carte d'étude qui est un outil pédagogique essentiel est construite par la classe et évolue tout au long de l'apprentissage. Elle verbalise les critères de la tâche et contient les critères d'évaluation qui sont les critères de réalisation lesquels prennent une fonction évaluative à partir d'un barème et d'un seuil d'acceptabilité (Vial 1987). L'élève est mis en management participatif. Il a une marge d'autonomie mais, comme dans le management participatif, les objectifs, le fonctionnement global dépend du responsable, en l'occurrence de l'enseignant. Il participe à la fabrication du produit et l'objectif est de réussir le produit. Le projet qui anime les acteurs dans l'évaluation formatrice est un projet de réussite sociale, c'est à dire que l'accent est mis sur la réussite. C'est la réussite obligatoire, la réussite du sommatif.

- Système de régulations

Les régulations forment la base de l'évaluation. La régulation est définie comme une réorientation dans le projet de formation. Ce qui est important, ce sont les personnes, c'est à dire leur énergie. « La notion de processus, comme énergie investie », (Bonniol et Vial : 241) est introduite. On travaille ainsi sur les liens entre le produit, la procédure (ce qu'il faut faire ; par exemple, la règle d'un jeu), le processus (la façon de faire ; par exemple, la manière d'utiliser la règle du jeu de chaque joueur).

Pour Vial (1993) on ne considère plus la formation comme une transformation, contrairement à Gagné qui « définissait l'apprentissage comme un processus de transformation » (Nunziati 1990 : 50), car le formé est un acteur, il a un projet de formation. Le formateur est là pour impulser. Ce courant produit ce qu'on appelle *la question renvoyée*⁶. C'est à dire lorsque l'enseignant met l'élève en régulation, il lui renvoie des questions, c'est pour l'élève un travail d'auto-questionnement. Rendre les élèves plus performants en leur donnant le moyen de s'auto-contrôler ne suffit pas, il faut aussi travailler les élèves sur l'auto-questionnement, sur leur sens, leur visée, leur orientation. On alterne le questionnement sur soi et l'auto-contrôle.

L'évaluation sera négociation dans le sens d'échange. Vial (1993) parle d'art de vivre. Il n'y a plus d'évaluateur, ni d'évalué. L'évaluation fondamentale est celle qui interroge son propre fonctionnement à soi.

2.3. Les modèles traditionnels en évaluation

Voici en guise de résumé et sous forme de tableau les différents modèles traditionnels en évaluation, c'est à dire ceux qui sont regroupés sous les deux paradigmes de l'évaluation-mesure et de l'évaluation-gestion.

⁶ La question renvoyée rappelle l'apprentissage dans les arts martiaux lorsque l'élève interroge le maître et que ce dernier le renvoie à sa propre question.

L'ÉVALUATION-MESURE	L'ÉVALUATION-GESTION
1. L'EXPLICATION CAUSALE : l=évaluation, étude des effets	1.LA MAÎTRISE PAR LES OBJECTIFS : l=évaluation dans la pédagogie par objectifs l=évaluation pour la réussite l=évaluation par le contrat d'objectifs
2. LA DOCIMOLOGIE : la docinomie la doxologie	2. LE STRUCTURALISME : la reproduction sociale l'aide à la décision la mise au jour des dispositifs d'évaluation
3. LA MÉTRIE : la psychométrie l=édumétrie	3.LA CYBERNÉTIQUE : les rétroactions systématiques l=évaluation pour la remédiation
	4.LE SYSTÉMISME : l=évaluation des tâches, l=évaluation formatrice, système de régulations

Tableau 2. Les modèles traditionnels en évaluation (d'après Bonniol et Vial 1997)

2.4. L=évaluation-problématique du sens

Nous sommes ici dans le domaine de la recherche actuelle en évaluation. Alors que dans l'évaluation-mesure, on évalue pour mesurer et que dans l'évaluation-gestion, on évalue pour faire, dans l'évaluation complexe on évalue pour comprendre ce qu'on fait, on ne s'intéresse pas simplement à l'action, on s'intéresse aussi à la façon dont le formé et le formateur voient le problème.

Pour situer cette recherche en évaluation dans un contexte plus large, Bonniol et Vial (1997 : 347) citent la *Revue des Sciences humaines* :

- « Les Sciences de la nature comme les sciences humaines sont aujourd'hui confrontées à plusieurs questions-clés ou « défis » qui concernent à la fois la nature de la connaissance et la nature de la réalité :
- le défi de la synthèse face à l'émiettement des savoirs spécialisés,
 - le défi des rapports complexes qui se nouent entre le sujet et l'objet de la connaissance,
 - le défi du déterminisme : comment intégrer le désordre et le hasard dans la connaissance du réel ?
 - le défi de l'émergence des formes organisées (auto-organisation),

-le défi de l'articulation entre les diverses dimensions (physiques, biologiques, anthropologique et sociale) constitutives de la réalité humaine. » (Bonniol et Vial 1997 : 347)⁷

La systémique, conjonction de deux paradigmes, la cybernétique et le structuralisme, est la science des systèmes qui prend aussi parfois le nom de *science de la complexité* et de nouvelle rhétorique. Héritière d'une riche lignée scientifique qui va des *Cahiers* de Léonard de Vinci à ceux de Paul Valéry en passant par l'article « Système » de l'*Encyclopédie* de Diderot-d'Alembert ou le *Traité de tectologie, science universelle de l'organisation* d'Alexandre Bogdanov⁸, c'est une discipline scientifique autonome depuis la fin des années soixante-dix et se définit par son projet plutôt que par son objet. Elle s'intéresse à des systèmes vivants, plurifonctionnels, organisés en systèmes de systèmes. La notion de *système complexe* (Le Moigne 1989) implique qu'un système n'est jamais seul, il y a toujours une grappe de systèmes.

Dans la systémique, en évaluation, les fonctions sont plurielles, elles sont de l'ordre de comprendre, exprimer, inventer, acquérir. L'objectif de l'évaluation complexe n'est pas de présenter un nouveau modèle après avoir renié tous les modèles précédents. Au contraire, il s'agit de chercher à articuler les modèles historiques, les modèles disponibles, qui jusqu'à présent se sont contredits et voulaient s'exclure entre eux. Ainsi plusieurs modèles peuvent être utilisés dans un même dispositif, par exemple la régulation complexe que propose Vial (cf. infra) et pour lequel il articule et conjugue la régulation cybernétique et la régulation dans le systémisme. L'évaluation complexe n'est donc pas un nouveau modèle en train de naître, le dernier modèle, mais le premier élément de la construction d'un champ de recherche. Les chercheurs s'attachent à articuler des éléments différents, hétérogènes, voire contradictoires.

- La notion de projet et la notion de sujet

On assiste à une véritable remise en question de ce qu'on entend par formation. La formation ne doit pas être seulement au service d'un projet d'instruction, apprendre n'est pas seulement acquérir un savoir. Le projet

⁷ Revue Sciences humaines n°1, nov 1990, p.23

d=instruction est aussi lié à l=éducation, la maturation, le développement de la personne. Vial (1997b) parle de projet d=éducation, qui est non seulement instruire comme dans le projet d=instruction, mais qui comprend aussi faire mûrir. Ainsi pour l=évaluation complexe, la formation est liée à un projet double, aux aspects contradictoires : d=une part, acquérir un savoir, d=autre part développer sa personnalité. La complexité, c=est admettre la plurifonctionnalité, c=est admettre qu'il peut y avoir des conflits, des antagonismes, des différences, des rapports de force.

La complexité donne du pouvoir au sujet, le pouvoir de se dire à l=origine des choses. Il se présente en trois dimensions : agent, acteur et auteur. Le sujet qui est pris dans un projet questionne ses connaissances afin de le nourrir. Il est amené à prendre conscience de sa compétence à concevoir.

- Un exemple : la régulation complexe

On peut penser la régulation dans le modèle cybernétique ou bien dans le modèle du systémisme ; Vial (1997a), propose une troisième approche, qui n=est pas un autre modèle mais bien une autre manière de penser, ce qu'il appelle la régulation complexe. Ce n=est donc pas un troisième modèle, c=est une autre manière de penser qui n=exclut rien, qui utilise les deux modèles précédents qui se veulent contradictoires. Il s=agit de les rendre compatibles, de les articuler et de les conjuguer. Aucun élément n=est plus important que l=autre et c=est parce qu'ils se contredisent que chaque élément peut apporter certaines choses différentes. La priorité est à l=invention, la créativité, l=imagination et non plus à l=adaptation.

D'un côté, avec la régulation cybernétique, on est dans l=intégration parce que le savoir doit être restitué tel quel, de l=autre on est dans la régulation systémique parce qu'on permet que le savoir soit transformé par le sujet. La régulation complexe va relier la première logique, qui est une logique de contrôle, et la deuxième logique, qui est une logique du « reste » comme l=appelle Vial (1997a), c'est à dire ce qui n=est pas le contrôle. Le formateur est ici le médiateur qui installe, analyse, observe. Le formé est en même temps accompagné et individualisé.

⁸ Alexandre Bogdanov : géologue russe, spécialiste de géologie structurale (1906-1971)

Rappelons, d'autre part, que le projet d'éducation n'implique pas seulement instruire mais aussi faire mûrir.

LOGIQUE DU BILAN	LOGIQUE DU RESTE
Projet d'instruction	Projet de maturation
modèle de pensée cybernétique	modèle systémique
régulation comme adaptation aménagement du programme	régulation comme création réorientation
conservation du référentiel	changement de référence
but : l'intégration des contenus programmés	promouvoir des potentiels
enseignement technique	formation épistémologique
privilégie le savoir objectif préexistant à la personne	attitudes, postures, culture
gestes professionnels à reproduire	gestes inventifs dans la familiarité
expertise comme état	processus de professionnalisation inachevable
auto-contrôle	auto-questionnement
sens donné	sens cherché

articuler, conjuguer
dans le
PROJET D=ÉDUCATION

Tableau 3. La régulation complexe (Vial 1997a : 25)

3. DES NOTIONS-CLÉS

L'évaluation, à travers tous ses modèles, véhicule certaines notions qu'il convient d'explicitier car elles sont à la base de toute réflexion dans ce domaine et nous permettront donc, par la suite, d'éclairer notre investigation en ce qui concerne la traduction. Nous l'avons vu, l'évaluation fait désormais partie intégrante de l'acte éducatif, cependant, c'est dans un souci précisément didactique que nous présentons ces notions de la manière suivante : les notions qui touchent la pédagogie en générale sont regroupées dans le champ de la pédagogie, celles qui concernent exclusivement l'évaluation dans le champ de l'évaluation.

PÉDAGOGIE	COMPÉTENCES / CAPACITÉS
	MOTIVATION
	OBJECTIFS
	PEDAGOGIE EXPERIMENTALE / PEDAGOGIE EXPERIENCIEE
	PEDAGOGIE DE MAITRISE / PEDAGOGIE PAR OBJECTIFS / ENSEIGNEMENT DIFFERENCIE
	RÉFÉRENTIEL
	TÂCHE
ÉVALUATION	AUTO-ÉVALUATION
	AUTO-CONTROLE
	AUTO-BILAN
	AUTO-QUESTIONNEMENT
	CARTE D=ÉTUDE
	CRITÈRES D=ÉVALUATION
	EVALUATION DIAGNOSTIQUE
	ÉVALUATION FORMATIVE
	EVALUATION FORMATRICE
	EVALUATION SOMMATIVE
	RÉGULATION
	REMÉDIATION
	RÉTROACTION / FEEDBACK

Tableau 4. Des notions-clés

3.1. Des notions-clés de la pédagogie

Capacité et compétence

Cardinet, J. (1985) remarque que le statut scientifique de ces deux notions n'est pas toujours solide. Selon Galisson, la capacité actualise l'aptitude. Par

exemple, l'être humain possède des aptitudes à l'apprentissage du langage, la capacité n'apparaît que vers 18 mois (Galisson 1976). Les objectifs sont souvent présentés en termes de capacité, or, il ne faut pas confondre *les capacités* et *les activités* qui mobilisent ou expriment ces capacités. Il est donc préférable au lieu de capacités de parler d'*opérations cognitives globales* (Nunziati 1990).

La compétence c'est « la maîtrise des savoirs et des savoir-faire qui permettent d'effectuer les tâches scolaires dans une discipline donnée » (Nunziati 1990 : 55). On considère aujourd'hui que la compétence est constituée en outre par des savoirs-être. D'autre part, il semble illusoire d'affirmer qu'une formation professionnelle puisse garantir que l'apprenant sera à la fin de l'apprentissage compétent, par contre il possèdera des capacités qui lui permettront de devenir compétent.

Motivation

Le verbe motiver, en pédagogie, est généralement pris dans le sens de créer chez les élèves les raisons qui les poussent à agir, c'est à dire les inciter à agir. La motivation est donc liée à la séduction, il faut parvenir à séduire les élèves. Or, il est possible de prendre le terme motivation dans un autre sens, dans le sens de donner les motifs. Ainsi pour Nunziati la motivation n'est pas

comme on le pense généralement, liée à la séduction de l'énoncé ou de l'enseignant. Selon Gagné, elle est un acte d'anticipation sur les réussites que l'apprentissage proposé va permettre ou sur les bénéfices escomptés. (...) Elle impose des conditions particulières de présentation de l'apprentissage : toute séquence, dit Gagné, devrait débuter par l'*explicitation des buts et des motifs* des actions qui vont s'engager, par un exposé des activités que l'on pourra *réussir*, par un *rappel des acquisitions déjà assurées* que le nouvel apprentissage met encore en jeu. (Nunziati 1990 : 61)

Objectifs

Les objectifs pédagogiques sont les comportements terminaux que l'apprenant doit atteindre à l'issue d'une formation (Noizet 1978), les compétences que l'enseignant veut installer chez l'apprenant (Nunziati 1990). Ils mobilisent des savoirs, des savoir-faire et des savoirs-être.

Selon les auteurs et les approches, les définitions des objectifs peuvent changer. Prigent compare l'objectif à une cible à atteindre, il y a pour lui deux types d'objectifs, des *objectifs généraux* et des *objectifs spécifiques* :

Un objectif général est un énoncé grâce auquel le professeur exprime une intention éducationnelle abstraite, énoncé qui lui permet de décrire globalement l'ensemble des changements durables (cognitifs, affectifs ou psychomoteurs) qu'il souhaite voir se produire chez des étudiants durant un cours.

Un objectif spécifique est un énoncé, aussi précis que faire se peut, grâce auquel le professeur décrit, dans les limites d'un thème -ou d'un chapitre- de cours, ce à quoi les étudiants doivent parvenir pendant une situation d'apprentissage ou à la suite de celle-ci.

Un objectif spécifique permet de faire le lien entre un sujet donné et la performance que va réaliser l'étudiant. (Prégent 1990 : 22)

Lussier se situant dans une approche communicative et dans le paradigme de l'évaluation-mesure, considère qu'il existe plusieurs niveaux d'objectifs :

- un objectif global pour spécifier l'approche d'enseignement que l'on veut préconiser,
- des objectifs généraux pour décrire les intentions poursuivies,
- des objectifs terminaux ou spécifiques explicitant les objectifs généraux et décrivant les comportements ou les types de performance attendus chez l'élève pour décider du degré de maîtrise du programme d'études,
- et à l'occasion, des objectifs intermédiaires stipulant les notions et les comportements qui vont favoriser l'atteinte de chacun des objectifs terminaux. (Lussier 1992 : 45)

D'après l'école américaine (Mager 1972), un objectif est nommé à partir de la performance qui est attendue à la fin de l'apprentissage, dans des conditions particulières et d'après un seuil d'acceptabilité fixé au préalable. Cette façon de procéder comporte pour Nunziati (1990) des risques importants qui consistent à

- assimiler la tâche à l'objectif, et les acquisitions aux performances.
- supprimer la nécessité de définir ces acquisitions
- réduire la définition des objectifs intermédiaires aux composants de la tâche visée et adapter l'ordre des acquisitions à celui des exécutions.

En fait, une tâche complexe met en activité la quasi-totalité des apprentissages d'une discipline, et toute acquisition peut utiliser de nombreuses opérations. L'élève n'apprend pas à résumer un texte, il apprend des procédures d'analyse et de synthèse qui serviront, entre autres choses, à résumer un texte mais qui pourront servir à d'autres choses.

Pour préciser les objectifs, il faut répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les productions précises que l'on attend de l'élève en fin d'apprentissage ?
- Quels sont les critères qui serviront à les évaluer ?

- Quelles sont les connaissances, les savoirs et les savoir-faire que l'élève doit avoir acquis afin de satisfaire à ces critères ? Quels sont les méthodes, les concepts, les savoirs ponctuels dont l'élève a besoin pour réussir les travaux envisagés ?

Ce sont ces acquisitions qui correspondront aux *objectifs de l'apprentissage*. Nunziati, partant du principe que toute matière enseignée, toute tâche complexe proposée requiert les mêmes opérations cognitives, présente le tableau suivant :

OBJECTIFS	OPÉRATIONS
Objectifs liés à l'acquisition des connaissances	Avoir accès aux connaissances Comprendre Appliquer Stabiliser les savoirs
Objectifs liés à la maîtrise des opérations d'analyse	Discriminer Recueillir des informations Trier Classer, établir des liens internes
Objectifs liés à la maîtrise des opérations de synthèse	Émettre des hypothèses Argumenter, démontrer Mettre en relation Comparer des corpus de différents domaines Extrapoler
Objectifs liés à la maîtrise des opérations d'évaluation	Choisir ou définir des critères Relier objectifs, critères, conditions de réalisation Mesurer et quantifier des écarts anticiper, orienter son action Modifier ses stratégies de production ou d'apprentissage - Réguler

Tableau 5. Objectifs définis en termes d'opérations globales (Nunziati 1990 : 58)

A la base se trouvent les objectifs liés à l'acquisition des connaissances. Ce sont eux qui conditionnent les opérations d'analyse et de synthèse. On peut distinguer quatre catégories de connaissances. Celles qui concernent :

1. *Les catégories de classification* dans une discipline donnée (en histoire : vie politique, vie économique, vie sociale)
2. *Les notions ou les concepts* qui spécifient chaque catégorie (régime politique : démocratie, didacture, etc.)
3. *Les faits ponctuels* (ce qui s'est passé dans la nuit du 14 juillet 1789)
4. Les connaissances des *techniques* (comment expliquer un texte, construire un graphique, etc.)

Le champ de l'apprentissage est constitué par l'acquisition progressive de ces connaissances et l'acquisition de leur mode d'emploi dans des tâches d'analyse et de synthèse.

Pédagogie expérimentale et pédagogie expérimentée

La pédagogie expérimentale étudie ce qu'il y a, la pédagogie expérimentée propose autre chose. De Landsheere (1986) les définit ainsi :

La pédagogie expérimentale s'efforce de mesurer les faits pédagogiques, d'étudier les conditions, et d'en déterminer les lois.

La pédagogie expérimentée, dérivée de Rousseau, vise à rompre les habitudes classiques de la pédagogie et notamment à substituer au verbalisme de notre enseignement, une participation active de l'élève et des procédés d'auto-éducation. Dans sa partie théorique, elle s'inspire de conclusions et d'hypothèses des sciences connexes à la pédagogie.

Pédagogie de maîtrise, pédagogie par objectifs et enseignement différencié

La *pédagogie de maîtrise*, est un concept introduit par Carroll (1963) et développé par Bloom (1971). D'après Carroll, l'aptitude de l'étudiant correspond au temps que ce dernier nécessite pour atteindre la maîtrise d'une tâche inhérente à l'apprentissage. C'est à dire, en théorie et si on y consacre le temps qu'il faut à chaque étudiant, tous les étudiants peuvent atteindre l'objectif visé. On passe de la courbe de Gauss des notes utilisée par la docimologie classique à la courbe en J des résultats. Cette pédagogie qui centre son attention sur l'apprenant s'est appelée en France *pédagogie par objectifs (PPO)* et correspond à une volonté de traduire une compétence globale en comportements observables et donc mesurables. La notion d'*enseignement différencié* (Allal 1979) rejoint la pédagogie de maîtrise dans la mesure où on tient compte du rythme de chaque élève, l'enseignement s'individualise.

Ce courant pédagogique se caractérise par la volonté de prendre en compte les particularités de chaque élève.

Dans ce dispositif on traite les erreurs propres à un élève dans leur ordre d'apparition. Même si certaines erreurs, on le sait, vont apparaître chez tous au cours de l'année, on a le désir de répondre aux besoins des élèves quand un dysfonctionnement est signalé par

une erreur. On en finit donc avec l'habitude de donner les mêmes contenus à tous les élèves en même temps : on individualise les entrées selon les erreurs constatées et chaque élève a sa propre liste d'objectifs. (Vial 1991 :393)

Référentiel

Le référentiel c'est ce qui sert de référence, un ensemble de normes. Il ne s'agit pas de conceptions implicites en matière d'enseignement et d'évaluation, mais bien d'un ensemble de normes très précises et explicitées qui servent de référence. Pour Nunziati (1990) le mot peut désigner deux choses :

- des catalogues d'objectifs par discipline, objectifs traduits en termes de « capacité » et hiérarchisé selon un ordre qui va du plus simple au plus difficile, de la situation 1 de l'apprentissage au niveau du professionnel chevronné.
- l'ensemble des normes, des objets, des buts de l'évaluation. On pourrait alors parler du référentiel d'évaluation dans une matière. (Nunziati 1990 : 59)

Tâches

Les tâches sont tous les travaux scolaires qu'ils soient réalisés en classe ou en dehors de la classe. Il est important de distinguer la tâche de l'activité (Vial,1996). La tâche est un produit, l'activité est ce qu'il faut faire pour fabriquer ce produit.

Il y a des **tâches simples** et des **tâches complexes**. Une tâche simple requiert une seule catégorie de procédures pour réaliser le produit, une tâche complexe en requiert plusieurs, ainsi qu'un nombre plus important de connaissances à utiliser et à combiner.

Hoc (1987) considère qu'il est important de faire la différence entre la **tâche prescrite** et la **tâche effective**. Du point de vue de l'observateur, c'est à dire de l'enseignant, la tâche prescrite est la tâche que l'enseignant attend de l'élève, la tâche effective est celle que l'apprenant a effectivement réalisée. Du point de vue du sujet (celui qui réalise), la tâche prescrite est celle que l'apprenant s'est fixée, et la tâche effective est celle qu'il a réalisée. La tâche réalisée par les étudiants n'est pas obligatoirement la tâche prescrite dans la mesure où les étudiants ne font toujours ce qu'on leur demande de faire. Et cela pour deux raisons. Soit la tâche ne correspond pas au niveau, elle trop difficile pour qu'il puisse la réaliser ou du moins la réaliser en grande partie, soit les étudiants ne comprennent pas les consignes parce que ce sont des consignes complètement nouvelles pour eux ou tout

simplement parce que les consignes ne sont pas suffisamment explicitées ou/et suffisamment claires.

Les **tâches d'analyse** sont les tâches pour lesquelles il faut étudier des éléments d'une façon exhaustive, c'est à dire, repérer, isoler, classer, etc.

Les **tâches de synthèse** sont les tâches pour lesquelles il faut faire un tout avec des éléments épars, elles ont pour verbe générique, le verbe combiner.

Les **tâches d'évaluation**. Vial (1996) en distingue trois types lorsque l'apprenant est lui-même l'évaluateur et considère qu'il est une erreur de demander à l'apprenant de les réaliser en même temps :

- celles pour lesquelles il faut repérer les écarts, les manques, les erreurs, les différences (par rapport à ce qu'il fallait réaliser),
- celles pour lesquelles il faut corriger, c'est à dire rectifier, réajuster, adapter, etc.,
- celles pour lesquelles il faut contrôler, décider de la conformité, juger, faire un bilan, critiquer, valider, invalider, classer, etc.

3.2. Des notions-clés de l'évaluation

Auto-évaluation

Par auto-évaluation on entend une évaluation par l'élève de son travail. Il n'y a pas obligatoirement auto-notation. Voici ce qu'en dit Cardinet :

Au lieu d'intérioriser plus ou moins inconsciemment l'appréciation globale que l'enseignant porte sur ses capacités, l'élève devient capable d'un jugement critique et différencié sur lui-même, et par contre-coup, sur son maître également. L'apprentissage de l'autoévaluation est aussi plus qu'une technique accessoire d'évaluation. C'est le moyen essentiel dont on dispose pour faire passer la connaissance de l'élève d'un simple savoir-faire non réfléchi, permettant d'intervenir consciemment sur ce savoir-faire lui-même. (Cardinet 1988 : 187)

Dans l'auto-évaluation même, certains auteurs distinguent l'auto-contrôle, l'auto-bilan et l'auto-questionnement.

Auto-contrôle

L'auto-contrôle, est une sorte de regard critique que porte l'élève sur ce qu'il fait au moment où il le fait, grâce à son propre système interne de pilotage. Il s'agit pour lui de comparer le plan suivi et le plan envisagé, les produits obtenus et l'image

initiale de ces produits, les opérations effectuées et l'idée qu'il se faisait de chacune d'elle. Il n'y a pas forcément verbalisation, c'est l'activité d'*auto-régulation* par excellence. (Nunziati 1990)

Auto-bilan

L'auto-bilan est moins spontané, c'est l'analyse du produit fini. L'élève mesure son écart par rapport à la norme, vérifie sa conformité au modèle implicite ou explicite dont il dispose. Cette analyse peut aussi porter sur la démarche d'apprentissage, et son objectif sera une planification personnelle de l'apprentissage, tant dans la gestion progressive des erreurs que dans l'acquisition des nouvelles connaissances. (Nunziati 1990)

Auto-questionnement

L'auto-questionnement, c'est pour Vial le contraire de l'auto-contrôle, c'est « la faculté qu'a le sujet de se poser des questions essentielles sur l'intérêt de ce qu'il fait » (Vial 1997a : 23). Il s'agit de parler de soi, de se poser des questions sur soi, sur son projet. « Ce n'est pas l'analyse distanciée appelée critique, c'est davantage branché sur l'évolution de la personne qui se questionne » (Vial 1997 : 58). Il énonce six attitudes du formateur qui facilite l'auto-questionnement du formé :

- 1) entendre pour comprendre : observer pour écouter, essayer de comprendre sans préjugés.
- 2) parier sur les possibles de l'autre : sur les potentialités de changement, de créativité.
- 3) questionner : mettre en scène les questions sans les confondre avec l'interrogation, interpellé l'autre.
- 4) pratiquer toutes les formes de régulation : saisir les opportunités pour impulser des remaniements et des ré-orientations.
- 5) pratiquer des stratégies d'effacement : laisser faire, ne pas penser à la place de l'autre.
- 6) tenir une problématisation du sens : chercher, comprendre, ne pas dogmatiser, assumer les problèmes dans l'estime, avec respect.

Carte d'étude

La carte d'étude est un outil très élaboré et complexe, le soviétique Galpérine⁹ parle de *base d'orientation* (Abrecht 1991). Selon les auteurs les définitions ne correspondent pas exactement, elles ne se contredisent pas, elles se complètent.

Pour Nunziati (1990) la carte correspond au plan de la tâche à effectuer et dans le dispositif d'évaluation formatrice, la carte d'étude est l'instrument essentiel. Elle est construite par l'élève pour chaque exercice et correspond à sa façon de voir l'action et de l'organiser.

- Il doit identifier le type d'action concernée et le motif de la tâche. Le motif de la tâche, c'est à dire ce que veut vérifier l'enseignant.
- Il doit d'autre part décider quelles sont les conditions externes et les conditions internes de réalisation. Les conditions externes correspondent au temps d'exécution, au type de travail (individuel ou en groupe), le volume, l'utilisation de documents, etc. Les conditions internes concernent la particularité du problème à traiter, les connaissances mises en jeu et leur rôle précis, le repérage des éléments qui pourront influencer les procédures de résolution.
- Il doit enfin choisir et/ou transformer les critères de réalisation connus et déjà utilisés dans cette catégorie de problèmes

Pour Abrecht (1991) la carte commande un dispositif pédagogique complexe en 4 étapes principales :

- 1) l'orientation de l'action : travail sur les buts, les procédures et les motivations, élaboration de la carte avec les élèves à partir d'autres tâches, explicitation des critères ;
- 2) l'exécution : réalisations personnelles, confrontation de la production avec les critères, gestion des erreurs ;
- 3) le contrôle : auto-évaluation, auto-correction, réajustement de la carte si nécessaire ;
- 4) l'articulation de ce qui vient d'être produit sur la tâche suivante qui peut être envisagée différemment à partir des résultats obtenus ;

⁹ Chercheur soviétique dont les travaux, avec ceux de Talyzina, servent en partie de base théorique à l'évaluation formatrice (cf. infra)

Critères d'évaluation

Se plaçant d'un point de vue de l'évaluation formative Nunziati (1990) donne une définition exhaustive des critères d'évaluation. Ce sont les normes, très souvent implicites, auxquelles l'enseignant se réfère lorsqu'il doit dire si un élève a compris, a su réaliser un travail, l'organiser etc. Les productions ou les attitudes des élèves sont constamment évaluées par le professeur. La difficulté, c'est de parvenir à expliciter les critères pour soi-même et pour les autres. Lorsqu'ils sont suffisamment explicités ils peuvent devenir des outils qui serviront à la construction des apprentissages.

Choix des dispositifs et définition des critères. Avant toute chose, pour choisir les dispositifs d'évaluation et la démarche (sommativ, formative ou formatrice), le professeur doit se poser trois questions : Pourquoi évalue-t-on ? Pour qui ? Pour quoi faire ?

Ensuite, pour définir ses critères le professeur doit répondre à deux questions :

- Quels sont les "objets" soumis à l'évaluation ? Que veut-on vérifier grâce au travail proposé ?
- A quoi va-t-on voir pour chaque objet pris en compte que l'élève a les compétences requises et à quel niveau ?

Pour que des critères soient opérationnels, ils doivent :

- nommer les opérations qui caractérisent une tâche donnée, et pour chaque opération donner le seuil d'acceptabilité. Lorsqu'ils sont valables pour toutes les tâches d'une même catégorie, ce sont des critères catégoriels (ex: « suppression des exemples » dans la catégorie résumé de texte en français)
- être formulés de telle sorte que les élèves sachent d'une façon très précise ce qu'ils doivent faire.
- rester, quel que soit l'objectif ponctuel choisi, pertinents aux objectifs les plus élevés de la discipline.

Les **critères de réalisation** (ou critères procéduraux) indiquent les procédures spécifiques à chaque catégorie de tâche scolaire. Ces critères correspondent aux actes concrets que nous attendons des élèves. Lorsqu'un enseignant s'interroge sur ses propres critères, il doit dire ce qu'il entend par les verbes utilisés dans les énoncés. Il s'interroge du même coup sur les modèles internes qui les sous-tendent.

Dans la construction des critères, 6 facteurs interviennent :

- 1) l'objectif à long terme que nous privilégions
- 2) l'objectif de l'apprentissage en cours
- 3) le type de tâche (une même acquisition peut s'utiliser dans des exercices différents)
- 4) les conditions de réalisation qui vont peser très fortement sur le choix et la hiérarchisation des critères pour une tâche déterminée
- 5) le modèle didactique auquel nous nous référons qui détermine en partie la conception de la tâche et du même coup des procédures
- 6) nos propres valeurs

Les critères de réalisation concernent deux moments de l'activité :

- la phase de recherche, d'analyse, de planification qui précède (en partie) la phase d'exécution finale
- la phase d'élaboration du produit dans sa forme définitive (c'est cette deuxième phase qui est traditionnellement évaluée et critériée).

Puisqu'en réalité ces deux phases ne se déroulent pas d'une façon chronologique, qu'elles sont soumises aux effets de l'auto-régulation du sujet, il est nécessaire d'élaborer avec les étudiants les critères qui concernent les deux moments de l'action.

Les **critères de réussite** concernent les résultats et fixent le seuil d'acceptabilité. Le seuil d'acceptabilité évolue avec le volume et la complexité des acquisitions, ainsi que le moment de l'apprentissage. On ne peut pas demander la même performance en début qu'en fin d'apprentissage.

Les critères de réussite touchent cinq éléments :

- 1) la pertinence : la réponse correspond à la question posée
- 2) la complétude : tous les éléments de réponse attendus sont présents
- 3) l'exactitude : la réponse est juste
- 4) l'originalité : c'est la rareté qui définirait l'originalité (lorsque critères de pertinence et exactitude sont respectés)
- 5) le volume des connaissances ou des idées : non seulement ce qui est dit est juste et pertinent mais les savoirs utilisés prouvent que l'étudiant a compris le motif de la tâche et qu'il a satisfait aux objectifs d'acquisition de contenus.

Évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est effectuée avant un processus d'apprentissage, pour pouvoir situer l'étudiant dans un niveau adéquat ou découvrir la cause de certaines déficiences dans son apprentissage. Noizet (1978) rappelle que l'évaluation diagnostique est réalisée en France par des spécialistes, des conseillers d'orientation par exemple, non par les enseignants. Elle est donc à part. Il s'agit aussi pour lui d'une évaluation pronostique, puisque le diagnostique permet de faire un pronostique :

L'évaluation diagnostique est celle qui intervient lorsqu'on se pose la question de savoir si un sujet possède les capacités nécessaires pour entreprendre un certain apprentissage... (Elle) intervient chaque fois que se pose un problème d'orientation... elle peut également être considérée comme une évaluation pronostique... (Elle) paraît être quelque peu marginale dans la mesure où elle ne fait pas partie intégrante de l'acte pédagogique. (Noizet 1978 : 54)

Évaluation formative

La notion d'évaluation formative a été proposée par Scriven en 1967 en opposition à celle d'évaluation sommative. Depuis, l'évaluation formative, dont un des objectifs est d'obtenir de l'information, a occupé une place de plus en plus importante dans les dispositifs pédagogiques. Dans la perspective néo-behavioriste l'information est donnée par les résultats, alors que dans la perspective cognitiviste elle est donnée par la façon de procéder de l'élève. C'est dans cette deuxième perspective que se situe Nunziati :

L'évaluation formative a pour but d'adapter le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages des élèves. Elle s'intéresse en priorité à la régulation des démarches pédagogiques. De ce fait elle n'intervient pas en bout de course seulement et ne s'accompagne pas forcément d'une notation. Elle met d'avantage l'accent sur les procédures des tâches que sur les résultats.

Les critères de réalisation y jouent un rôle majeur : ils nomment les opérations réussies et celles qui ne le sont pas et favorisent la reproduction consciente des unes et l'autocorrection des autres. La note y a une valeur relative et non absolue, car elle ne mesure pas la totalité des acquisitions requises pour un exercice donné, mais seulement celles qui ont fait l'objet d'apprentissages ou qui sont l'enjeu des transferts que l'on veut provoquer. (Nunziati 1990 : 57)

Abrecht (1991) détermine dans l'évaluation formative plusieurs « lignes de force » :

1) C'est à l'apprenant qu'elle s'adresse, en priorité. La prise de conscience de celui-ci implique dans son apprentissage.

- 2) L'évaluation formative ne coupe pas l'apprentissage, elle est partie intégrante de celui-ci.
- 3) Elle est souple et plurielle parce qu'elle doit pouvoir s'adapter à une situation individuelle.
- 4) Ce sont les processus aussi bien que les résultats qui l'intéressent.
- 5) Les informations qu'elle recueille entraîne une action en retour. À partir des difficultés observées, elle remonte aux causes, elle ne sanctionne pas mais cherche à comprendre pour résoudre les problèmes.

Reste une dernière caractéristique, elle s'adresse aussi à l'enseignant. En effet,

(...) si l'évaluation formative est destinée à aider l'élève, elle peut servir également à l'enseignant en lui permettant, par des retours d'informations multiples, d'orienter efficacement et souplement son enseignement, et de disposer de jalons pour des « stratégies » pédagogiques d'une certaine ampleur. (Abrecht 1991: 27)

Évaluation formatrice

L'évaluation formatrice est une variante de l'évaluation formative, elle correspond même selon Abrecht (1991 : 40) à « l'une des formes les plus élaborées d'évaluation formative ». Elle accentue la volonté d'aider l'apprenant, en mettant à sa disposition les critères sur les démarches de fabrication des produits. On doit l'évaluation formatrice à une recherche fondamentale conduite entre 1974 et 1977 au lycée Marseilleveyre dans l'Académie d'Aix-Marseille. Les modèles théoriques reposent entre autres sur les travaux de l'école soviétique, en particulier Talyzina et Galpérine, et c'est la thèse d'état de Bonniol, *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*, soutenue en 1981 à l'Université de Bordeaux II, qui en est le texte de base. L'évaluation formatrice n'est « pas simplement un outil de contrôle, mais un outil de formation, dont l'élève disposerait pour poursuivre ses objectifs personnels et pour construire son propre parcours d'apprentissage » (Nunziati 1988 : 92). Le concept d'évaluation est donc élargi dans la mesure où pour l'évaluation formatrice l'apprenant doit apprendre à représenter correctement ce qu'on attend de lui, à planifier sa démarche, à s'approprier des critères et autogérer ses erreurs. Il doit donc apprendre à être autonome, c'est une démarche pédagogique qui repose sur l'auto-évaluation.

(Aux) objectifs de régulation pédagogique, de gestion des erreurs et de renforcement des réussites, l'évaluation formatrice ajoute de façon prioritaire ceux de représentation correcte des buts, de planification préalable de l'action, d'appropriation des critères et d'autogestion des erreurs.

Cette nouvelle approche élargit encore le concept d'évaluation, puisque tout ce qui touche à la construction d'un « modèle personnel d'action » (Bonniol), est considéré d'une part comme partie intégrante de l'évaluation, et d'autre part comme objectif prioritaire d'apprentissage.

L'élève doit apprendre à construire ses cartes d'étude, à évaluer ses travaux et ses démarches. L'auto-évaluation devient en ce sens la pièce maîtresse de tout le dispositif pédagogique. (Nunziati 1990 : 57)

Vial (1987) donne un exemple de dispositif d'évaluation formatrice, pour lequel il distingue le dispositif de tâche du dispositif de classe. Parler, pour lui, de dispositif de classe c'est se placer du point de vue de l'évaluation formatrice, c'est tenir compte de la totalité de la classe, c'est à dire de plusieurs secteurs d'activité de la discipline et non plus seulement d'un seul secteur, une tâche. Il propose un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite au collège qui se présente en quatre phases :

- 1) La phase d'orientation de l'action : on réalise un travail sur les représentations du but et des procédures pour l'atteindre ainsi que sur la motivation de l'élève. On construit la *carte d'étude* (le plan de la tâche à effectuer) qui est « un outil central dans le dispositif d'évaluation » (Nunziati, 1990)
- 2) La phase d'exécution de l'action : on met à l'épreuve la carte d'étude et on gère les erreurs.
- 3) La phase de contrôle de l'action : elle correspond à l'apprentissage de l'évaluation d'un produit.
- 4) La dernière phase est celle de l'évaluation du dispositif lui-même.

Évaluation sommative

L'évaluation sommative fait le bilan, sanctionne les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être acquis. C'est une démarche que l'enseignant ou l'institution se donne et qui consiste à juger le degré de maîtrise des objectifs. Le professeur porte un jugement sur les connaissances d'un étudiant à la fin d'un apprentissage, généralement au cours d'un examen final. Ce jugement est suivi d'une décision. Il s'agit de voir si l'étudiant a acquis les connaissances qui lui permettront de passer

dans la classe supérieure ou s'il peut obtenir son diplôme. Prigent (1990) distingue deux sortes d'évaluation sommative : normative ou critériée. L'évaluation sommative dans un cadre de référence normatif compare les étudiants entre eux. Elle permet d'établir un classement. Dans un cadre de référence critérié, le professeur confronte chaque étudiant à des critères de réussite. L'évaluation sommative est obligatoire, le professeur n'a pas le choix. Il peut cependant, décider du nombre d'épreuves ; un examen final ou des épreuves sous forme de contrôles périodiques. L'évaluation sommative fournit donc un bilan qui permet de savoir où l'élève se situe et à partir de là de prendre une décision (Noizet 1978) et pose ainsi « le problème du recueil des informations, de la construction d'outils de mesure adaptés aux objets à évaluer et fiables » (Nunziati 1990 : 57).

Voici comment Lussier définit l'évaluation sommative à partir de la définition donnée par Bloom (1971) :

L'évaluation sommative est la fonction d'évaluation employée à la fin d'un cours, d'un cycle ou d'un programme d'études dans un but de classification, de certification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours. La caractéristique essentielle de l'évaluation sommative, c'est qu'un jugement est porté sur ce qui a été maîtrisé par les élèves ou sur l'efficacité d'un programme au terme de la démarche. (Lussier (1992 : 17)

Régulation

La régulation est un processus d'adaptation, une activité d'évaluation, « l'activité d'évaluation par excellence » (Nunziati, 1990 : 59). La régulation externe est le fait de l'enseignant, c'est l'adaptation du programme pédagogique aux réalités des apprentissages. La régulation interne, c'est l'auto-régulation, le fait de l'apprenant qui adapte ses propres façons d'agir par auto-contrôle.

Réguler, c'est faire quelque chose puis le refaire pour le faire mieux. On parle généralement de boucle de régulation. Pour Vial (1997a) la boucle peut se transformer en spirale, car refaire mieux peut devenir faire autrement (c'est à dire la même chose mais autrement) pour ensuite faire autre chose. Il distingue, la régulation cybernétique (c'est la remédiation prévue qui est appliquée), la régulation dans le systémisme (elle s'ouvre sur de l'imprévisible) et la régulation comme complexe (elle utilise les deux modèles précédents ensemble, ce qui permet la spirale).



Tableau 6. La régulation (Vial 1997a : 1)

Remédiation

La littérature actuelle en matière d'évaluation le constate souvent, le mot correction est utilisé d'une façon abusive (Nunziati 1990). En effet, l'enseignant corrige les copies, il ne corrige pas les erreurs. Sur la copie il trouve les traces des erreurs mais seul l'élève peut corriger ses erreurs, c'est à dire les mécanismes dans sa tête. L'enseignant doit donc mettre à la disposition des élèves des outils pour qu'il puisse corriger ses erreurs. Il doit procéder à une analyse critériée des travaux, c'est à dire identifier l'erreur à l'aide de critères et éviter les imprécisions telles que « exact, inexact, incohérent... ». Il est, d'autre part, indispensable que l'élève puisse autogérer ses erreurs, reconnaître ses erreurs et ses réussites et parvenir à une typologie personnelle des erreurs.

Rétroaction / feed-back

La rétroaction, concept de base en cybernétique, est un effet un retour qui favorise un réajustement. Elle a des répercussions sur l'apprenant (pour améliorer ses résultats) et sur l'enseignant (pour adapter son enseignement). C'est un phénomène complexe (Galissou, 1976) qui implique :

- l'existence d'un dispositif permettant le retour de l'action ou du message à la source
- la possibilité d'analyser cet effet en retour
- la possibilité de modifier l'action ou le message ultérieurs

II. L'ÉVALUATION EN TRADUCTION

La réflexion sur l'évaluation en traduction touche, à notre avis, trois domaines différents : l'évaluation des traductions des textes littéraires et sacrés, l'évaluation dans l'exercice de la profession et l'évaluation dans la didactique de la traduction. Avant d'aborder ces trois domaines, nous ferons quelques considérations générales sur l'évaluation dans les différents domaines de la traduction.

1. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

Nous situons ici l'évaluation dans les domaines de recherche en traductologie et nous abordons des questions générales touchant l'évaluation et la traduction. Toute évaluation en traduction reposant sur une conception de la traduction, nous présentons différentes conceptions de la traduction. Notre propos n'étant pas de faire le tour du problème, ni de citer tous les auteurs, mais de présenter quelques réflexions sous différents angles pour éclairer le sujet. Nous étudions en outre les différences entre évaluation et révision et finalement nous soulevons la question de la notion d'erreur en traduction. Cette dernière question soulève non seulement le problème de la gravité et de l'incidence de l'erreur, mais aussi celui de l'appellation qui, selon les auteurs, prend des formes diverses.

1.1. Un domaine de recherche de la traductologie appliquée

C'est en 1972, à l'occasion du congrès de Copenhague (Third International Congress of Applied Linguistics), que Holmes propose un classement des différents domaines d'étude de la traductologie. Dans son texte intitulé « The Name and Nature of Translation Studies » et publié plusieurs fois (1972, 1975, 1987), il considère d'une part, la recherche pure et la recherche appliquée, d'autre part, les études théoriques, les études descriptives et les études appliquées.

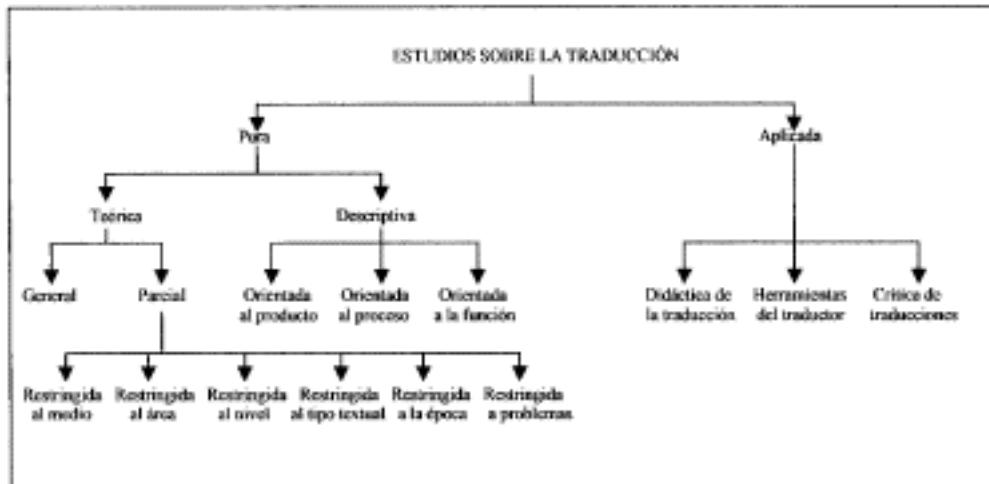


Tableau 7. Domaines d'étude de la traductologie d'après Holmes (1972)

Les études appliquées concernent 3 champs d'étude :

- la traduction dans l'enseignement des langues étrangères et dans l'enseignement de la traduction professionnelle
- la critique des traductions
- les domaines qui, sans constituer à proprement parler un champ d'étude, sont utiles à la traduction

Actuellement, ce classement sert encore pour l'ensemble de la réflexion sur la traduction car Holmes avait prévu des champs d'étude qui à l'époque n'avaient pas encore fait l'objet de recherches systématiques. C'est le cas, par exemple, des études appliquées qui commençaient à peine à émerger et qui à présent comprennent quatre champs, d'après Hurtado Albir (1999 : 13) :

- l'évaluation en traduction
- la didactique de la traduction
- la traduction dans l'enseignement des langues
- la didactique des langues dans l'enseignement de la traduction professionnelle

Ainsi, certains changements se sont produits. La lexicographie et la terminologie sont à présent des disciplines à part entière. Des nouveaux champs de recherche sont apparus : la traduction dans l'enseignement des langues ou traduction pédagogique (Lavault 1984, Duff 1989, Grellet 1991) et la didactique des langues dans l'enseignement de la traduction professionnelle (Berenguer 1996, 1997, Brehm 1997)

Pour ce qui est de la critique des traductions, nous pensons qu'elle fait partie de l'évaluation en traduction et plus précisément de l'évaluation des traductions des textes

littéraires et sacrés qui est l'un des trois domaines de ce champ de recherche ; les deux autres étant l'évaluation dans l'activité professionnelle de la traduction et l'évaluation dans la didactique de la traduction. La recherche en évaluation est donc une ligne à part entière de recherche des études appliquées mais qui à certains moments coïncide évidemment avec la didactique de la traduction et la traduction dans l'enseignement des langues.

1.2. Évaluation et conceptions de la traduction

Réfléchir sur l'évaluation en traduction conduit à une première question, à savoir, *Qu'est-ce que traduire ?* car l'évaluation, consciemment ou inconsciemment, est toujours envisagée à partir de la conception que se fait de la notion de traduction celui qui évalue. Nous l'avons vu dans le chapitre précédent l'évaluateur a toujours un modèle de référence, même s'il est implicite, et de même, sa pratique évaluative dépendra de la conception qu'il a de la didactique. Ainsi, celui qui évalue dans le domaine de la traduction, non seulement suit un modèle d'évaluation mais aussi se laisse guider par la conception qu'il se fait de la traduction. Voyons donc très brièvement comment les concepts *traduire* et *traduction* conduisent à une multiplicité de réponses.

Pour Péraldi (1978), le traducteur doit non seulement savoir faire trois choses, « lire, écrire et, entre les deux, traduire », il doit aussi prendre le terme *traduire* dans tous les sens étymologiques :

Traducere signifie : conduire au-delà, d'un lieu à un autre; au figuré : faire passer (d'un ordre à un autre), élever à une dignité ; donner un spectacle, exposer à la risée, montrer, publier, divulguer ; passer le temps;
 (...) faire passer un mot d'un sens à un autre ou d'une langue à une autre (...), sens de « métonymie » que Cicéron donne à *transductio*.
Transfere signifie : transcrire ; faire passer d'une langue dans une autre, traduire ; différer, ajourner, remettre ;
Translatio signifie : transplanter, greffer par incision ; changement de domicile ; traduction ; métaphore ; (...) copie et métathèse. (Péraldi 1978 : 110-111)

A travers l'étymologie il s'établit un lien entre la traduction et la propriété du signe ; cette propriété qui lui permet d'être remplaçable par un signe équivalent - domaine de la métaphore - ou par un signe plus développé - domaine de la métonymie -. Le traducteur est donc *divulgateur*, et *passeur*, ce dernier terme dans le sens de celui qui passe d'une langue à une autre et d'une culture à une autre, mais aussi de celui qui fait passer d'une langue à une autre et d'une culture à une autre.

Traduire, c'est aussi un travail. Valéry (1957 : 213) prend le travail du traducteur comme un travail artisanal avec sa dimension d'imperfection. C'est un « travail d'approximations, avec ses petits contentements, ses repentirs, ses conquêtes, ses résignations ». Pour Meschonnic (1973 : 361) le travail du traducteur consiste à provoquer une rencontre, la rencontre de deux poétiques : « L'écoute et la production d'un langage nouveau, par la rencontre historique entre la poétique d'une langue et celle d'une autre, sont le travail d'un traducteur ». D'une certaine manière, Ladmiral (1979 : 110) rejoint Valéry et Meschonnic, lui pour qui le traducteur est « un praticien de l'écriture » qui essaie de résoudre des problèmes « tant bien que mal » et doit pratiquer une « esthétique de l'écoute et de la réceptivité ». Ainsi, nous dit Ladmiral (1979 : 112) rappelant Mounin, la tâche du traducteur, est une tâche difficile qui consiste à identifier les moyens mis en œuvre dans le texte de départ pour faire son travail de « réécrivain ».

Mounin (1955), reprenant l'opposition traditionnelle, distingue deux manières de traduire. La première consiste à donner la priorité au texte-cible. Pour cela le traducteur traduit le texte comme s'il avait été directement pensé en français, toute originalité provenant de la langue-source étant effacée. Il peut en être de même pour les particularités de l'époque ou de la culture d'origine. La deuxième est à l'opposé, elle consiste à donner la priorité au texte-source. Le traducteur doit pour cela s'efforcer de reproduire le texte de telle sorte que le lecteur ait l'impression d'avoir accès au texte original à travers sa lecture de la traduction.

Avec le travail du traducteur nous avons abordé la traduction dans sa dimension pratique, c'est à dire la traduction comme savoir-faire, voyons à présent la définition de la traduction dans sa dimension théorique. Hurtado Albir (1994 : 35) signale que les tendances actuelles de la traductologie ne considèrent plus la traduction comme le passage d'un code linguistique à un autre. Il s'agit d'une activité qui a une dimension communicative et textuelle, certains auteurs considérant aussi le problème de l'analyse du processus. Ainsi par exemple, Bell (1991) comprend le concept de traduction comme un concept double qui englobe un *processus*, qui est l'acte de traduire, et un *produit*, qui en est le résultat. Hatim et Mason (1990) parlent de processus de communication dans un contexte social. Pour Snell-Hornby (1988), la traduction est un acte transculturel et pour Toury (1980), un acte intrasystémique de communication. Hermans (1985) voit dans la traduction une pratique communicative, ce qui implique un type de comportement social. Hewson et Martin (1991) considèrent la traduction comme une équation culturelle

et Nord (1988) la définit comme un acte de communication qui est fondamentalement soumis à la fonctionnalité du texte d'arrivée.

1.3. Évaluation et révision

La révision du texte traduit est une activité extrêmement importante dans le domaine professionnel, il est indispensable de ne pas la confondre avec l'évaluation même si parfois elle la précède. Gouadec (1981 : 99) notamment, considère qu'elles « constituent - ou devraient constituer - deux activités totalement distinctes » alors que Horguelin (1985) même s'il partage l'opinion de Gouadec, pense que c'est leur objectif qui les distingue essentiellement :

S'il importe de faire une distinction entre révision et évaluation (...) la connaissance des modes d'évaluation actuellement pratiqués ou proposés n'en est pas moins utile à une étude des techniques de la révision, car les éléments d'appréciation sont sensiblement les mêmes dans les deux cas. Seules diffèrent les fins poursuivies. (Horguelin 1985 : 19)

Toujours revendiquant cette séparation entre évaluation et révision, Gouadec (1981) met en garde l'évaluateur qui emploie les catégories traditionnelles d'erreurs car ce sont des catégories utiles à la révision mais qui ne doivent pas être adoptées en évaluation. Ces catégories traditionnelles, c'est à dire *contresens*, *non-sens*, *faux sens*, *barbarismes*, pour les erreurs de transmission du sens, et *grammaire*, *orthographe*, *barbarisme*, *imprécision*, etc., pour les erreurs d'expression dans la LA, correspondent au système de notation de la version et du thème classiques utilisé par des linguistes français du XVII^e et XVIII^e siècles (Palazuelos 1992 : 17). Les catégories traditionnelles ne peuvent pas servir d'une façon satisfaisante à l'évaluation car elles n'expliquent pas le mécanisme qui est à l'origine de la faute et ne permettent pas non plus d'établir l'incidence réelle des écarts. La seule chose possible est d'ajouter un qualificatif à chaque catégorie, soit *grave*, *mineur*, etc., ce qui dépend en fait de l'appréciation de l'évaluateur. Ces catégories ne sont donc pas assez précises, pas assez objectives, elles réduisent la traduction à la seule dimension linguistique, elles ne tiennent pas compte du processus de communication, ni des facteurs pragmatiques et ne permettent pas de mesurer. Or, évaluer, dans ce domaine c'est mesurer. Il est vrai d'autre part que ce système peut être affiné. On peut différencier les fautes de langues des fautes de traductions, ce qui permet entre autres de classer les fautes d'orthographe. Cependant le

même coefficient est attribué à chaque faute, ainsi la pénalité sera toujours la même pour la même faute. En réalité c'est une erreur, car tout dépendra de l'impact produit par une faute déterminée dans un texte déterminé.

Il est temps que les catégories traditionnelles, même affinées ou multipliées, soient une fois pour toutes considérées exclusivement comme des étiquettes de correction ou de révision. Elles ne sauraient en aucun cas servir à l'évaluation dans la mesure où :

- elles demeurent extrêmement floues,
- leur pertinence à « décrire » telle ou telle erreur est laissée au libre choix de la subjectivité,
- elles font de toute « faute » une sorte de *faux-absolu* (linguistique) au lieu de « mesurer » l'incidence réelle de chaque faute dans un texte particulier. (Gouadec 1981 : 100)

En outre, contrairement à la révision dont l'objet est l'amélioration de la traduction (Larose 1989), tout système d'évaluation a deux fonctions (Gouadec 1981) : une fonction de pondération ainsi qu'une fonction explicative. Ces fonctions répondent aux trois types de nécessités qui déterminent le choix des paramètres : nécessité d'ordre pédagogique et psychologique, nécessité d'ordre professionnel et nécessité de recherche¹⁰. Toute évaluation de traductions, que ce soit dans l'institution universitaire ou dans le milieu professionnel, doit avoir une incidence pédagogique. Ainsi, le traducteur doit pouvoir :

- comprendre le mécanisme de ses erreurs,
- accepter l'analyse de ses erreurs,
- déterminer avec précision l'incidence de ses erreurs.

Pour ce qui est du domaine professionnel exclusivement, l'évaluation joue un rôle primordial dans le recrutement et la promotion. Le système d'évaluation doit donc :

- pouvoir juger non seulement un résultat mais aussi un potentiel,
- évaluer et mesurer un savoir-faire,
- être objectif de telle sorte que la subjectivité de l'évaluateur est annulée.

D'autre part, l'évaluation des traductions n'est pas l'évaluation des traducteurs mais l'évaluation des textes traduits. Dans ce qu'on appelle un système d'évaluation les qualités personnelles (ponctualité, efficacité, rendement, esprit d'équipe, etc.) du traducteur n'entrent pas en ligne de compte. Si on veut établir un profil du traducteur,

¹⁰ La nécessité de recherche tient au fait que toute analyse de l'erreur rend possible une meilleure analyse du processus. Il apparaît évident que toute recherche sur un système d'évaluation en traduction a des retombées sur la recherche en théorie de la traduction.

une évaluation ponctuelle ne suffit pas il faut envisager des évaluations multiples qui feront apparaître ses carences ou points forts réels.

1.4. La notion d'erreur en traduction

Quoique touchant les trois domaines de recherche de l'évaluation en traduction, la réflexion sur la notion d'erreur en traduction provient essentiellement de la recherche en didactique, et offre une vision extrêmement variée du problème. Dans l'enseignement des langues étrangères, les choses sont claires : l'erreur correspond à un écart par rapport à la norme injustifié et/ou à un élément empêchant involontairement la communication. Il existe de nombreuses publications sur l'analyse de l'erreur en langue étrangère, ce qui n'est pas le cas en didactique de la traduction. La plupart des travaux concernant l'erreur en traduction abordent, d'après Nord (1996), le sujet d'un point de vue linguistique ou de linguistique comparée et parfois psycholinguistique comme Séguinot (1991), par exemple, qui analyse ce qui se passe dans la tête du traducteur lorsqu'il traduit. Nous verrons ci-dessous les catégories les plus représentatives proposées dans les publications ainsi que la notion d'incidence et de gravité de l'erreur.

1.4.1. Une appellation non contrôlée

- Faute de langue, faute de traduction.

Les critères d'évaluation pour une traduction ne doivent pas, selon Kupsch-Losereit (1985), prendre en compte les écarts par rapport aux normes lexicales et syntaxiques comme erreur de traduction, puisque la connaissance de la langue est une des conditions requises pour la traduction. Tout le monde s'accorde, semble-t-il, pour faire la différence entre faute de langue et faute de traduction. Pour Delisle (1993) la faute de langue est une erreur due à une méconnaissance de la langue d'arrivée, une maîtrise insuffisante de la langue et des techniques de rédaction (barbarismes, impropriétés, solécismes, mauvaises cooccurrences, fautes d'orthographe, de grammaire, mauvais emploi des prépositions). Il est évident que la connaissance et maîtrise de la langue d'arrivée fait partie de ce que Larose (1989) appelle les conditions préalables.

Ainsi, à l'opposé de la faute de langue, la faute de traduction (Delisle 1993) est une erreur due à une interprétation erronée. Les fonctionnalistes adoptent une position

plus nuancée, notamment Nord (1996) qui considère que l'erreur en traduction professionnelle n'existe qu'en situation donnée, car une structure est correcte si elle est « fonctionnelle ». Si la situation change, la même structure, n'étant pas fonctionnelle, sera incorrecte.

L'erreur pour Höning (1987) est un obstacle à la réalisation de la fonction textuelle. Il est à noter qu'il inclut certaines fautes de langue dans les erreurs de traduction, car il considère que la formulation linguistique est un des éléments qui composent « l'autorité » de l'auteur, laquelle fait partie de la fonction textuelle.

Dans le cas de la traduction dans la langue étrangère toutefois, la pratique de classe prouve qu'il n'est pas toujours aisé de déterminer si la faute est due à une erreur de traduction ou de langue. Ce qui est donc évident en théorie, et nous y souscrivons sans réserve, ne l'est pas toujours dans la pratique. C'est un sujet à analyser de très près par les enseignants de la traduction dans la langue étrangère.

- Erreur, faute, écart.

Spilka (1984) différencie l'erreur de la *faute*. Les erreurs sont systématiques et récurrentes, elles sont dues aux interférences, aux erreurs pédagogiques, à la complexité intrinsèque de la langue cible. Font aussi partie du domaine de l'erreur des formules que l'élève emploie et qui, bien que fautives, sont compréhensibles, ce qui lui évite de faire l'effort nécessaire pour parvenir à une meilleure forme d'expression. Les fautes sont provoquées par des facteurs contingents (fatigue, distraction momentanée, négligence passagère). Il y a trois sortes de formes fautives : les *erreurs*, les *fautes* et les *écarts*.

L'erreur est considérée comme systématique, soit parce qu'elle est faite par plusieurs sujets au même endroit du texte original, soit parce qu'elle revient à divers endroits mais porte toujours sur un même fait de langue. La faute n'est pas systématique mais aléatoire, elle est facilement repérable dans la traduction, même sans le recours à l'original. L'écart est une forme fautive « indécélable à la lecture du seul texte traduit (...) le traducteur faisant brusquement irruption dans le message qu'il est sensé retransmettre et y introduit un élément personnel » (Spilka 1989:76). Cette définition nous semble incomplète dans la mesure où cet élément personnel peut-être indispensable pour le respect du projet de traduction.

- La déviation du sens.

Dancette (1989) s'intéresse à la compréhension du TD et examine la faute de sens et les notions de faux-sens, contresens et non-sens. Ce qui l'intéresse ce n'est pas tant la faute comme résultat mais plutôt la genèse. La faute de compréhension peut être due à une série de facteurs qui dépendent soit d'un mauvais décodage linguistique soit d'erreurs dans les opérations cognitives :

- 1) mauvais décodage linguistique : mauvaise analyse morphologique, mauvaise analyse syntaxique (mauvais découpage), méconnaissance du lexique, mauvaise analyse sémantique ;
- 2) erreurs dans les opérations cognitives : construction de mauvaises inférences, absence de connaissances préalables permettant de reconstruire le non-dit (ellipses, sens vague, flou dans l'expression, métaphores), construction de présupposés erronés. (Dancette 1989 : 93)

Cependant, il faut tenir compte du fait que les deux domaines de connaissance sont étroitement liés, ils se complètent et se compensent. En effet, de faux présupposés peuvent entraîner une lecture erronée au niveau de la syntaxe, du lexique et de la sémantique. Au contraire, le décodage linguistique peut, même si les présupposés sont faux, faciliter la construction d'un sens exact et dans la foulée modifier la première hypothèse.

- Erreurs dans la compréhension, erreurs dans la restitution.

Gile (1992 : 258) propose une typologie fonctionnelle des fautes et maladresses et distingue les *erreurs dans la compréhension* des *erreurs dans la restitution*, donc soit au niveau de la lecture du texte original, soit au niveau de l'écriture du texte d'arrivée. Les erreurs dans la compréhension ou dans la restitution sont dues soit à une absence de test de plausibilité, soit à un test de plausibilité mal réalisé, soit à une recherche documentaire déficiente

- Erreur relative, erreur absolue.

D'un point de vue fonctionnel de la traduction, l'objectif de la traduction est défini par le projet de traduction. Le non respect de certains aspects fonctionnels du projet de traduction est une erreur. C'est ce que Gouadec (1989a) appelle une l=erreur *relative*. Ainsi, toute traduction doit être évaluée par rapport à un objectif de traduction précis, pour Nord (1996) comme pour Gouadec (1989a) :

Pour que les choses soient claires, il faut insister très fortement sur le fait que la distorsion par effet de traduction s'apprécie toujours par rapport aux conditions spécifiques de la traduction concernée et, singulièrement, de la nature du projet de traduction. (Gouadec 1989a : 39)

Il est d=autre part intéressant de voir comment Gouadec distingue l=erreur *absolue*, qui correspond à une transgression qui n=est pas justifiée des règles culturelles, linguistiques et d=usage, de l=erreur *relative*, qui en est rapport exclusivement avec le projet de traduction :

L=erreur *absolue* est indépendante de tout effet de traduction. Elle correspond à toute transgression *injustifiée* des règles de la grammaire culturelle (logique, formation des concepts, organisation et interprétation des concepts et de leurs interrelations), des règles de la grammaire linguistique (syntaxe, orthographe, etc.), ou des règles d=usage fondant les stéréotypes génériques ou spécifiques (type de texte, phrasologie, terminologie, etc.)
L=erreur *relative* est induite par a) la non-formation ou b) la non-formation adéquate ou c) le non-respect d=un ou plusieurs des déterminants du projet de traduction agissant aux niveaux successifs du texte, du chapitre, de la section, de la rubrique, de la phrase, de la proposition (de tout segment considéré comme unité de transfert ou unité d=évaluation). (Gouadec 1989a : 38)

- Erreur pragmatique, culturelle, linguistique.

Pour Nord (1996) il y a trois types d'erreurs. Les erreurs *pragmatiques*, c'est à dire le non respect des instructions pragmatiques du projet de traduction, les erreurs *culturelles*, c'est-à-dire le non respect des normes et des conventions stylistiques de la culture d'arrivée, ainsi que les erreurs *linguistiques* qui concernent la grammaire, le lexique, l'orthographe et la ponctuation, etc. Il faut faire la différence entre l'évaluation générale d'une traduction dans un contexte professionnel et l'évaluation dans un contexte d'apprentissage (formation universitaire de traduction). Pour le contexte professionnel, les deux premiers types suffisent à l'évaluation dans la mesure où un traducteur professionnel doit parfaitement maîtriser la langue d'arrivée. Il n=en est pas de même pour les

étudiants qui sont en situation d'apprentissage et continuent à perfectionner leurs connaissances en langue en cours de traduction.

- Erreur binaire et non binaire.

Pym (1992) fait la différence entre les erreurs pour lesquels il n'y a pas de discussion possible, la solution n'étant en aucun cas recevable, et les erreurs qui correspondent à des solutions acceptables mais qui ne sont pas les meilleures solutions. Il appelle les premières *binary errors* et les secondes *non-binary errors*. Lorsque les traductions des étudiants sont corrigées en cours de traduction, les erreurs binaires demandent une correction sommaire et ponctuelle, car il n'y a pas matière à discussion. par contre, la correction des erreurs non-binaires prennent plus de temps, parce qu'il ne faut pas les corriger d'une manière autoritaire mais à partir de la discussion, la négociation.

D'autre part, Pym insiste sur le fait qu'il est relativement facile d'élaborer des listes d'erreurs et d'en donner des exemples mais qu'il existe une certaine difficulté dans la pratique à classer les erreurs commises par les étudiants car très souvent différents éléments se mêlent.

1.4.2. Incidence et gravité de l'erreur

Gouadec (1989a) est probablement le premier à parler de l'importance de l'impact des erreurs dans l'évaluation didactique. Il introduit la notion d'erreurs *fatales* qui sont indépendantes de leur nature mais dont l'impact est déterminant. Une erreur fatale peut être une erreur qui nuit à la « réputation » du traducteur, de là il n'y a qu'un pas pour penser qu'une formulation linguistique défectueuse peut être une erreur fatale. C'est donc l'impact qui détermine la gravité de l'erreur. Il remet en question le système traditionnel de notation de la version et du thème utilisé en didactique de la traduction car ce sont des catégories absolues qui ne permettent pas de prendre en compte l'incidence réelle dans le texte.

Kussmaul (1995) qui recommande une approche communicative pour les cours de traduction fait la différence entre le besoin d'analyse pour comprendre les erreurs de traduction des élèves et l'évaluation de ces erreurs. La première fait partie de la didactique de la traduction mais pour évaluer les erreurs il faut étudier

l'interaction entre le traducteur et ses lecteurs. Il est indispensable de tenir compte de ce que sait le lecteur dans la situation en question et grâce au contexte.

Our procedure should always be to contextualize the item in question, that is to say, to see the effect it has on the reader taking into account what he knows from context and situation. (Kussmaul 1995 : 139)

Pour calculer la pénalisation de l'erreur on ne peut pas la fixer dans l'absolu (tant de points pour un tel type d'erreur), il faut prendre en compte l'incidence de chaque erreur, nous demander quel est l'impact produit dans chaque cas particulier. « In each individual case we will have to ask ourselves : how far-reaching is the error ? » (Kussmaul 1995 : 132). En effet, le sens de toute une phrase peut être modifié par une simple erreur d'orthographe, une erreur lexicale peut avoir une incidence sur l'ensemble d'un texte.

Certains classent les erreurs, des plus graves aux moins graves. Par exemple, pour Nord (1996) les erreurs les plus graves sont les erreurs *pragmatiques* car elles ne peuvent être détectées à partir de la seule lecture du TA. L'erreur pragmatique, bien qu'elle soit de nature différente rappelle par certains côtés la définition de l'*écart* chez Spilka (cf. supra). En outre, cette première place dans la hiérarchie doit être occupée dès le début de l'enseignement. Pour Larose, qui distingue plusieurs niveaux textuels (superstructure, macrostructure et microstructure), « la gravité d'une faute (...) sera (...) d'autant plus grande qu'elle occupera un niveau élevé de pertinence dans le texte » (Larose 1989 : 237). En deuxième position viennent, pour Nord (1996) les erreurs *culturelles*. Le message peut, la plupart du temps, être compris malgré ces erreurs mais la lecture est plus difficile. Et finalement, les moins graves sont les erreurs *linguistiques*. Ces erreurs, nous dit-elle, sont plus fréquentes en traduction dans la langue étrangère - mais il faut tenir compte du fait que la traduction dans la langue étrangère est toujours révisée - elles apparaissent aussi en traduction vers la langue maternelle¹¹.

¹¹ Il est à notre avis très difficile de généraliser, comme le fait Nord, à propos de la traduction vers la langue étrangère, pour lequel la réalité est multiple, car elle dépend de la langue d'arrivée, du contexte géopolitique et économique-professionnel. Par exemple, une lettre traduite du catalan en français dans une entreprise à Barcelone ne sera pas obligatoirement révisée, en outre il peut s'agir d'une traduction vers la langue maternelle du traducteur.

Toujours pour les erreurs linguistiques, Nord présente (1996) le cas de la terminologie technique comme un cas à part, car, dit-elle, le traducteur en est responsable ;

et dans ce cas les erreurs linguistiques peuvent être très graves ¹².

Pour Dancette, les fautes de sens les plus graves dans un texte informatif et argumentatif

sont celles qui mettent en cause les relations syntaxiques et sémantiques. Leur portée peut s'étendre sur une ou plusieurs propositions et la faute peut se répercuter, par effet de cascade, sur tout un passage. (Dancette 1989 : 96)

Finalement, Hurtado Albir (1995) replace la gravité de l'erreur dans le processus d'apprentissage puisque pour elle la gravité de la faute dépend, d'une part, du niveau des étudiants, et d'autre part, de l'importance que celle-ci peut avoir par rapport à l'ensemble du texte ainsi que de l'impact qu'elle peut avoir sur la compréhension du texte original :

La gravedad de la falta depende de la importancia de la misma en relación al conjunto del texto, así como de su mayor o menor implicación en cuanto a una buena comprensión del texto original. (Hurtado Albir 1995 : 67)

2. L'ÉVALUATION DES TRADUCTIONS DES TEXTES LITTÉRAIRES ET SACRÉS

L'évaluation dans ce domaine concerne la création littéraire (poésie, romans, contes, nouvelles, etc...) et les textes bibliques. Généralement critique d'une traduction publiée et/ou de la comparaison de plusieurs traductions d'une même oeuvre, il existe une multitude de travaux publiés ou non publiés : préfaces de livres traduits, articles dans la presse, articles dans les revues spécialisées de traduction ou de littérature, livres, thèses, travaux de recherches. Rien d'étonnant. Le concept d'évaluation en traduction est, en effet, à quelques exceptions près, toujours associé à la critique de traductions publiées, au domaine littéraire, comme l'écrit Spilka (1984 : 72) : « L'étude des traductions comparées porte généralement sur des œuvres célèbres ». L'évaluation des traductions publiées a généralement pour but

¹² Il nous semble difficile à ce propos d'établir des règles immuables, car dans le cas de la traduction vers la langue étrangère, il arrive parfois qu'une agence de traduction demande au traducteur une rédaction très soignée, tout en précisant que le lexique spécialisé sera révisé ou même

de juger la traduction, de relever les erreurs et les réussites, et/ou de proposer des solutions de rechange. Elle est en rapport avec les notions de fidélité et de qualité. Elle aboutit à la notion de valeur, voire de valeur marchande. Les critères d'évaluation peuvent changer selon les époques, selon les idées sur la création littéraire, selon les idées sur la traduction littéraire.

Nous abordons très brièvement la question de l'évaluation et de la conception de la traduction littéraire. Nous ne prétendons évidemment pas y répondre d'une manière définitive, ce qui nous intéresse avant tout c'est d'entrevoir la complexité du sujet qui nous occupe. Nous examinons ensuite la nécessité de définir des critères d'évaluation et nous passons en revue plusieurs propositions, notamment la thèse de House qui repose sur des confrontations de textes traduits et le modèle de Larose à qui nous avons consacré une place plus importante car sa méthode d'évaluation semble bien être encore pour le moment la plus complète pour ce qui touche les traductions publiées. Pour finir, nous traitons quelques points de l'évaluation de la Bible, qui malgré sa spécificité a produit des réflexions applicables à l'évaluation dans la traduction littéraire en général.

2.1. L'évaluation et la traduction littéraire

Du point de vue de l'évaluation, l'aspect essentiel de la traduction littéraire tient au fait qu'elle est une opération essentiellement littéraire (Cary 1986), pour laquelle le problème principal n'est pas la matière linguistique mais le contexte culturel qui permet de répondre aux questions relatives à l'objet de la traduction, à l'époque et à l'endroit dans lesquels elle est réalisée, et au récepteur du texte traduit.

Que traduisez-vous ? Quand ? Où ? Pour qui ? Voilà les vraies questions dont s'entoure l'opération de traduction littéraire. Le contexte linguistique ne forme que la matière brute de l'opération : c'est le contexte, bien plus complexe, des rapports entre deux cultures, deux mondes de pensée et de sensibilité qui caractérise vraiment la traduction. Pour définir d'un mot la nature de cette opération, disons elliptiquement qu'elle constitue une opération littéraire. (Cary 1986 : 35)

On peut distinguer deux courants opposés ou postulats : la traduction littéraire est extrêmement difficile, voire impossible, ou bien toute œuvre est

traité par un spécialiste. Le traducteur n'est donc pas toujours seul responsable de la terminologie technique.

traduisible. A ces deux courants s'ajoute en outre, et entre autres, des positions telles que le point de vue prescriptif ou descriptif, la revendication de subjectivité ou de l'objectivité, les partisans de l'annexion ou de l'étrangeté, l'analyse globale et intuitive ou détaillée et déductive, ou même l'évaluation de la traduction comme psychanalyse.

Pour la philosophie pure, c'est une illusion de croire que l'on exprime ce que l'on pense, que les dits et les non-dits coïncident dans toutes les langues. « Tout texte est manifestation d'une subjectivité, toute interprétation de la subjectivité de l'Autre est elle-même subjective » (Larose 1994 : 363). Traduire semble bien difficile, pour ne pas dire impossible. Or, c'est cette impossibilité même, nous dit Ortega y Gasset¹³, qui donne à la traduction sa noblesse. La traduction littéraire apparaît ainsi comme un tour de force, elle n'est envisageable que grâce à l'intuition du traducteur. L'évaluation des textes se doit donc d'admettre une part d'infidélité, de subjectivité, et un don particulier du traducteur qui lui donne le pouvoir de percer le mystère. C'est dans cette ligne de pensée que l'on peut situer les commentaires à propos des traductions des grands auteurs. Par exemple, la traduction de l'œuvre d'Edgar Poe par Baudelaire.

Baudelaire connaissait imparfaitement l'anglais, mais sa traduction de Poe est admirable : infidèle quelquefois par le vocable, mais incantatoire, et de l'incantation même de l'original. (Maisonneuve 1978 : 74)

Certains opposent la traduction littéraire à la traduction technique ou scientifique pour faire remarquer que la première ne peut pas être objective. :

A la différence d'une traduction technique ou scientifique, une traduction littéraire est subjective et dépend autant des dons du traducteur que de ses connaissances linguistiques. La théorie moderne qui voit dans la traduction littéraire moins un acte d'imitation qu'un acte de re-création, n'hésite pas à parler de transfert psychanalytique, d'identification psychique et même d'exorcisme. (Marantz 1984:191)

A l'opposé, d'un point de vue philosophique matérialiste, l'esprit étant le produit de la matière, rien n'est impossible à explorer. Dans un texte littéraire tout est matière, tout peut donc être compris, il n'y a rien qui ne puisse être traduit. Pour

¹³ Ortega y Gasset, J. (1951) : « Miseria y esplendor de la traducción », Obras Completas, Madrid, Revista de Occidente

Meschonnic (1973 : 309), « l'intraduisible est social et historique, non métaphysique ». Tout est traduisible si l'on considère l'œuvre comme une œuvre spécifique avec ses lois. Ces lois peuvent être traduites. C'est dans cette ligne que se situe Etkind dans son essai sur la traduction poétique (1982). La traduction doit être pour lui *traduction-recréation*, c'est à dire une récréation du tout qui conserve cependant la structure de l'œuvre. Le traducteur recrée la forme originale à partir des normes esthétiques de la littérature d'arrivée, il doit être prêt à faire certains sacrifices, à ajouter, à transformer, mais pour Etkind,

tout l'art du traducteur consiste précisément à ne pas faire de sacrifices au-delà du nécessaire, à ne tolérer les transformations que si elles demeurent dans le cadre précis et restreint du système artistique en question, à ne faire d'additions que si elles ne franchissent pas les bornes du monde esthétique du poète. (Etkind 1982 : 22)

Pour l'évaluation, il est donc essentiel de trouver, de mettre en lumière les lois intérieures de l'œuvre originale afin de pouvoir comparer celle-ci au texte traduit.

Les chercheurs de l'optique *évaluative* (Guillemin-Flescher 1995), sont en quête d'un modèle idéal fondé sur la critique des traductions et adoptent les critères que Walter Benjamin (1971) a exposé dans son célèbre texte *La Tâche du traducteur*, lequel est devenu une source d'inspiration de tout un courant de réflexion sur la traduction. A la recherche d'un langage de « pure essence » par delà les langues naturelles, Benjamin rejette l'idée d'annexion par la traduction. Pour lui, la traduction entraîne une mutation de l'œuvre originale et, grâce à la langue étrangère, transforme la langue maternelle. C'est dans la lignée de Benjamin que s'inscrit le premier travail d'Antoine Berman, *L'Épreuve de l'étranger* (1984), consacré à la traduction dans l'Allemagne romantique dans ses rapports avec la culture. Outre son affirmation de la nécessité de dégager une éthique de la traduction, il s'élève contre « la négation systématique de l'étrangeté de l'œuvre étrangère ». Reprenant la notion d'éthique dans sa deuxième publication, *Pour une critique des traductions : John Donne* (1995), dans laquelle il analyse la critique des traductions et en particulier celles de John Donne, Berman s'attache à réfléchir sur la possibilité d'évaluer les traductions selon des critères afin de pouvoir prononcer un jugement qui dépasserait la dimension subjective. Les critères qu'il propose sont d'ordre éthique et poétique.

L'évaluation des traductions littéraires peut être aussi considérée comme une analyse (Péraldi 1990), une analyse du sujet traduisant. De ce point de vue, il est idiot de dire que pour traduire il faut retrouver ce que l'auteur voulait dire, car ne sachant pas dans quel contexte il sera lu, il ne peut savoir l'effet de signification que produira son texte, et donc il ne sait pas ce qu'il dit ou écrit. Il y a une multiplicité de contextes et donc une multiplicité d'effets de signification :

Qu'on m'entende bien, lorsque je dis que c'est le contexte dans lequel une œuvre est lue ou traduite qui produit les effets de signification principaux, je ne parle pas d'un seul contexte, mais d'une multiplicité indéterminée de contextes qui vont du contexte phrastique au contexte idéologique en passant par le textuel, l'historique, le géographique, le sociolectal, etc. Les effets de signification sont en nombre indéfinis, feuilletés et fondamentalement mouvants les uns par rapport aux autres. (Péraldi 1990 : 135)

A propos de deux traductions de *Hamlet* en français, celle d'André Gide et celle d'Yves Bonnefoy, fort différentes toutes deux de l'original, pour Péraldi l'intérêt n'est pas de chercher à déterminer si elles sont réussies mais d'utiliser leurs « erreurs » comme révélateur du sujet inconscient. A travers sa traduction le traducteur révèle son idéologie personnelle dont il n'a pas conscience. « Les erreurs de traduction (...) sont ce par quoi la vérité du sujet inconscient de l'opération traduisante nous est donnée à entendre » (Péraldi 1990 : 137). Il propose des groupes de travail dont le but ne serait pas de pénaliser les erreurs mais de psychanalyser l'opération traduisante dans la ligne de Gaston Bachelard. C'est dans le même esprit que Berman (1984) parle d'*analytique de la traduction*, du point de vue de celui qui évalue et du traducteur lui-même.

Le traducteur doit « se mettre en analyse », repérer les systèmes de déformation qui menacent sa pratique et opèrent de façon inconsciente au niveau de ses choix linguistiques et littéraires. Systèmes qui relèvent simultanément des registres de la langue, de l'idéologie, de la littérature et du psychisme du traducteur. (Berman 1984 : 19)

La publication, en 1985, de *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation*, une anthologie éditée par Hermans, marque un tournant dans l'étude de la traduction littéraire. Il s'agit de l'émergence d'un nouveau paradigme qui se veut moins prescriptif et qui admet que toute traduction implique une part de manipulation du texte de départ : « From the point of view of the target literature, all translation implies a degree of manipulation of the source text for a certain purpose » (Hermans 1995 : 11). L'école de la Manipulation est un groupe formé par

des chercheurs des Pays-Bas (Translation Studies) et d'Israël (la théorie du polysystème) qui à un moment donné convergent dans leurs recherches parce que, comme le suggère Gentzler (1993), les deux communautés ont connu des situations sociales et historiques ressemblantes qui ont influencé leurs littératures nationales. Ces chercheurs travaillent à partir de traductions publiées et s'intéressent aux relations intertextuelles. La base de toute recherche, c'est le phénomène empirique, c'est à dire le texte traduit. Le but des travaux n'est pas d'évaluer ni de faire une étude prescriptive, mais bien de décrire ce qu'il se passe pour l'expliquer, pour expliquer les stratégies textuelles et voir comment fonctionne la traduction dans la littérature réceptrice. Dans cette ligne de recherche, il n'y a pas une traduction correcte, mais un texte traduit. Tout texte qui est considéré par la culture de réception comme une traduction doit être considéré comme une traduction. Quant à la notion d'équivalence, si le texte d'arrivée est accepté c'est qu'il a une relation d'équivalence avec le texte de départ, une relation dynamique et fonctionnelle indépendamment de la qualité. Ainsi le problème n'est pas de savoir si les textes sont suffisamment équivalents ou quel est leur degré d'équivalence, ni même quel est le degré idéal d'équivalence, mais quel type de relation il y a et pourquoi celui-ci plutôt qu'un autre. Si la traduction correspond à une norme de la culture d'arrivée, à ce qu'un système donné considère correcte, la traduction est correcte.

2.2. Les critères d'évaluation

2.2.1. Nécessité et recherche de critères

Il semble admis (Horguelin 1985) que la critique / évaluation des traductions des textes littéraires a été pendant longtemps une opération empreinte d'empirisme et de subjectivisme, et que depuis les années cinquante environ, les progrès accomplis en théorie de la traduction ont favorisé l'apparition des premiers signes d'une approche plus méthodique. C'est le fameux congrès de la FIT qui se tient en 1959, à Bad Godesberg, sur *La qualité en matière de traduction* qui marque un tournant quant à l'intérêt porté à l'évaluation. Les communications se rejoignent pour signaler le besoin impérieux de définir la qualité d'une façon précise, et les

congressistes expriment le souhait de voir la critique des traductions faire partie de la critique littéraire. Cependant, l'affaire n'est pas simple. Aucun mode d'évaluation n'est proposé, et l'enthousiasme ainsi que le besoin qui se sont fait sentir ne sont pas très productifs. Les critères et les modes d'évaluation étant liés à la conception de la traduction, il est intéressant de noter que huit ans plus tard, en 1967, les choses n'ont pas beaucoup évoluées comme le constate Mounin dans son compte-rendu de la publication des Actes du IV^e Congrès de la FIT. Il signale que les traducteurs littéraires n'ont encore pas dépassé le stade artisanal quant à la réflexion sur leur travail :

La section 3 (La traduction littéraire) confirme une crainte que donnait déjà le III^e Congrès : celle que les traducteurs littéraires ne soient encore vraiment sortis de la période artisanale, dans la réflexion qu'ils conduisent sur leur belle activité : on se répète, on répète les vieux problèmes et les vieilles solutions, les vieux dilemmes et les vieux partis pris connus depuis Cicéron, et saint Jérôme : tout cela varié certes, comme l'expérience et le talent de chaque traducteur. (Mounin 1976 : 242)

La bataille est loin d'être gagnée, car l'opinion, encore fort répandue dans les années soixante et dix (Vinay 1976), selon laquelle la traduction littéraire est uniquement un art, limite d'une manière arbitraire la nature de la traduction.

On lit trop souvent, même sous la plume de traducteurs avertis, que la traduction est un art. Cette formule, pour contenir une part de vérité, tend néanmoins à limiter arbitrairement la nature de notre objet. En fait la traduction est une discipline exacte, possédant ses techniques et ses problèmes particuliers. (Vinay 1976 : 23)

Cette conception de la traduction littéraire du même coup limite les possibilités d'élaborer des méthodes et des critères objectifs d'évaluation. Il nous faut ici ouvrir une parenthèse pour préciser que l'évaluation de la traduction de la Bible, comme nous le verrons (cf. infra), est un cas à part dans la mesure où dès 1969 Nida et Taber font part du résultat de leurs recherches qui reposent sur une méthode d'évaluation, des procédés et des critères.

Toujours dans les années soixante et dix, Horguelin dans sa première édition de *Pratique de la révision* de 1978 regrette que l'évaluation des traductions, malgré les nouveaux moyens d'analyse produits par la critique littéraire, n'ait pas dépassée le stade artisanal. Il fait malgré tout la part des choses, en distinguant les évaluations des traducteurs de celles des critiques littéraires. Les critiques littéraires jugent la traduction, la plupart du temps, sans référence au texte de départ, soit parce qu'ils

n=ont pas accès à la langue de départ, soit parce qu'ils considèrent que la traduction doit être prise comme une œuvre littéraire indépendante. L'évaluation des critiques traducteurs est toujours, à l'encontre donc des critiques littéraires qui généralement ne tiennent pas compte des textes originaux, une évaluation comparative et leurs analyses sont généralement des études fouillées et pertinentes. Il est vrai aussi que leurs critères concernent très souvent les manières traditionnelles de traduire qui vont de la stricte fidélité à la traduction récréation.

Néanmoins, le temps aidant, les critères se précisent et sont explicités dans des publications où apparaissent des réflexions qui concernent la qualité des traductions dans le but de trouver une manière plus objective d'évaluer que ne le permettraient des critères généraux et difficilement mesurables. En voici des exemples relativement récents.

Mossop (1989) considère que les critères d'évaluation doivent être élaborés à partir de l'idée que l'on se fait de la traduction dans la culture d'arrivée.

What I propose is that the criteria for assessment be drawn from the translational norm of the target culture : a given rendering will be deemed a 'non-translation' if it fails to conform to the concept of translation predominant in the target culture. (Mossop 1989 : 56)

Pour Fan (1990), la qualité de la traduction dépend du fait que la traduction produise plus ou moins le même effet sur le lecteur du TA que pour le lecteur du TO. (Ici Fan s'inscrit dans la même ligne que Nida et Taber, cf. infra 2.3.1). Plus l'impression est la même, meilleure est la traduction.

If the impression obtained by the receptor from the reproduced message is more or less the same as, or similar to, what the receptor of the original gets from the original message, it is a good or fairly good translation. (Fan 1990 : 99)

Newmark (1991) donne sa définition d'une bonne traduction à partir de l'évaluation de la traduction du conte *Der Steppenwolf* de Hermann Hesse par Walter Sorell. Sa méthode consiste en une comparaison minutieuse des deux textes, une analyse au niveau du mot jusqu'au niveau du texte, dans le but de voir si la traduction est restée le plus près possible du TO et accepter les cas où l'adaptation est nécessaire pour tenir compte de l'objectif global du texte et du destinataire. C'est l'idée de précision qui domine dans sa définition :

A translation has to be as accurate as possible, as economical as possible, in denotation and in connotation, referentially and pragmatically. The accuracy relates to the SL text, either to the author's meaning, or to the objective truth that is encompassed by the text, or to this objective truth adapted to the intellectual and emotional comprehension of the readership which the translator and / or the client has in mind. That is the principle of a good translation; where it plainly starts falling short, it is a mistranslation. (Newmark 1991 : 111)

D'autre part, indépendamment de la recherche concernant la qualité des traductions qui s'est progressivement attachée à chercher des systèmes qui permettent d'évaluer, certaines réflexions proposent des catégories permettant d'analyser les traductions et donc de les évaluer. Par exemple, le rapport des facteurs intratextuels et extratextuels de Nord (1988), les dimensions contextuelles de Hatim et Mason (1990), les catégories dérivées de la théorie du polysystème (Toury 1980, Rabadán 1991), les normes et les paramètres socioculturels de Hewson et Martin (1991), etc. Pour ce qui est des études proprement dites sur l'évaluation des traductions, il en existe, selon Larose (1989), deux sortes : les études réalisées dans un but pratique (didactique ou professionnel) et les études réalisées dans un but théorique. Les dernières se divisent à leur tour en deux types, les études expérimentales (Nida et Taber) et les études textologiques (House, de Beaugrande). C'est dans ce dernier type de recherche que se situe Larose.

Dans les paragraphes suivants, nous examinerons, d'une part, deux travaux concernant des approches fonctionnaliste et textuelle, dans le domaine littéraire profane ¹⁴, et d'autre part, le cas de l'évaluation de la traduction de la Bible. Notre propos n'est pas de présenter d'une manière exhaustive ce champ, mais de voir comment différents chercheurs - dans les domaines anglo-saxon (Nida et Taber), germanique (House) et francophone (Meschonnic et Larose) - l'éclairent chacun à sa manière, par leurs définitions de la qualité et leurs propositions de critères et de procédés d'évaluation.

2.2.2. Les catégories de House

L'intérêt des travaux de House (1977) tient au fait que contrairement aux comparatistes qui confrontent tout simplement les langues et les textes et parviennent à des taxinomies, House confronte les textes en tenant compte de leur

¹⁴ Quoique le but de House et Larose ne soit pas la traduction des textes littéraires, leur corpus sont littéraires.

mode de production et de leur destination. Pour House, la signification en traduction est le résultat de la somme des 3 caractéristiques du texte : les caractéristiques sémantiques, les caractéristiques pragmatiques et les caractéristiques textuelles. Les fondements théoriques de cette thèse correspondent aux théories pragmatiques du langage. S'il est vrai que House part d'un point de vue pédagogique, il n'en reste pas moins qu'elle utilise un corpus de textes littéraires. La notion-clé de cette thèse est l'équivalence fonctionnelle. La fonction d'un texte étant son application ou utilisation dans une situation donnée. Il existe pour House 2 catégories de fonctions toujours présentes dans les textes : les fonctions cognitivo-référentielles (le contenu) et les fonctions non-cognitives (la personne).

Le *profil textuel* est donné par des *dimensions situationnelles* (c'est à dire des paramètres qui exercent des contraintes sur le matériau linguistique). Ces dimensions sont de deux sortes :

- les dimensions relatives à l'utilisateur (3 paramètres) : idiolecte, dialecte, temps ;
- les dimensions relatives à l'utilisation (5 paramètres) : médium, participation, rôles sociaux, attitude sociale, champs d'activité linguistique.

Le *médium* peut être simple (écrit pour être lu) ou complexe (écrit pour être lu à haute voix). La *participation* concerne les formes que peut prendre un message quant à la participation des actants (monologue, dialogue). Les *rôles sociaux* concernent la relation d'autorité entre destinataire et destinataire. L'*attitude sociale* désigne le degré de distanciation qui permet de choisir le style. Le *champ d'activité linguistique* renvoie à l'activité professionnelle du producteur du texte de même qu'aux caractéristiques de la production du texte, dans la mesure où elles sont manifestes dans ce dernier (par exemple, langage de la publicité, des sciences), ainsi qu'au champ du texte dans son sens le plus large de « domaine de fonctionnement » de l'activité linguistique.

Ces 8 paramètres laissent donc des marques linguistiques (syntaxiques, lexicales et textuelles) et permettent l'analyse du texte qui donne la fonction du texte. Le profil textuel, qui est donné par les dimensions situationnelles, représente la norme par rapport à laquelle la qualité du TA doit être mesurée. House (1979 : 105) l'énonce de la façon suivante : « For a translation of optimal quality it is desirable to have a match between ST and TT along these (situational) dimensions... ». Il nous semble intéressant de signaler que dans ce qu'ils nomment *les dimensions contextuelles*,

Hatim et Mason (1990) développent d'une manière plus exhaustive ces catégories. Ils distinguent trois dimensions du contexte : *la dimension pragmatique* qui en rapport avec l'intentionnalité du discours, *la dimension sémiotique* qui considère les textes comme des signes et *la dimension communicative* qui explique les variations linguistiques.

Pour les erreurs, House en distingue 2 types : soit il y a inadéquation entre une dimension quelconque d'un des deux textes en présence, c'est ce qu'elle appelle *covertly erroneous error*, soit il y a inadéquation entre le sens dénotatif des éléments des TD et TA ou écart par rapport à la norme de la LA, c'est ce qu'elle appelle *overtly erroneous error*.

De même, pour ce qui est des modes de traduction, il y en a deux pour House : *overt translation* et *covert translation*. Dans le premier cas, la traduction non déguisée, *overt translation*, le TD est indissociable de la culture de la LD. Le TA ne sera pas un « second original ». Le TD déborde le cadre culturel de la LD, il y a là un intérêt humain supralinguistique. Les textes traduits selon le mode d'*overt translation* ont une valeur universelle. Dans le deuxième cas, *covert translation*, une traduction déguisée bénéficie du statut d'un original dans la culture d'arrivée. La traduction est non marquée, non liée à la culture de LD. La fonction du texte de départ est adaptée à l'aide d'un « filtre » (*cultural filter*) qui modifie les présupposés culturels. Il s'agit d'une traduction difficile à évaluer, comme la traduction communicative chez Newmark ou la traduction dynamique chez Nida. House fait aussi une différence entre adaptation déguisée et adaptation non déguisée. L'essentiel c'est que tout dépend de l'objectif de la traduction.

2.2.3. Le modèle proposé par Larose

Partant du constat que trop souvent l'évaluation des traductions d'œuvres littéraires est subjective et imprécise - celles-ci sont qualifiées de *réussies*, *élégantes*, *mauvaises*, etc., sans aucun type de démonstration - Larose (1989) propose de mettre en lumière les paramètres permettant d'apprécier des traductions d'une façon objective et précise. L'évaluation doit se faire dans une optique ensembliste, aucun élément d'un texte ne peut être séparé de l'ensemble des éléments qui s'y trouvent.

L'équivalence en traduction doit être définie d'après la notion de degré de compréhension et l'objectif de la traduction. Il faut admettre une certaine relativité dans la réussite de la traduction car la compréhension parfaite n'existe pas. Cependant, malgré cette relativité de la réussite, l'essentiel c'est que, le message transmis, le but soit atteint. « Le texte original ne varie pas ; ce sont les lecteurs qui varient » (Larose 1989 : 194). De par la différence existant entre les langues et les cultures mises en présence par la traduction, il faut prendre l'équivalence des textes comme un « concept assymétrique ». Il y a deux niveaux d'équivalence : celui qui concerne les codes, le niveau de signification, et celui qui concerne les discours, le niveau de désignation (ou du sens comme l'appelle Delisle dans la ligne de l'École de Paris). On ne traduit pas des mots mais du sens. Or, le sens étant sous-tendu par les mots, il est impossible de séparer la forme et le contenu ; et Larose (1989 : XVI) a une très belle formule pour illustrer cette idée : « la traduction doit simuler une pratique d'écriture où s'entrelacent sens et signe ». Défendre la prédominance du fond ou celle de la forme est une querelle stérile, défendre la traduction libre ou la traduction littérale est un faux problème.

Ce qu'il faut c'est « traduire exactement ». Qu'est-ce que cette exactitude ? Elle est déterminée par certains paramètres. Ce qui est important, c'est « l'adéquation entre l'intention communicative et le produit de la traduction ». Lorsque cette adéquation existe, il y a traduction *téléologique*. Le rapport de finalité est donc essentiel. Pour qu'il y ait traduction et non adaptation, il faut conserver l'objectif d'énonciation initial, maintenir la teneur informative, respecter la composante matérielle, et faire en sorte qu'il y ait adéquation entre l'arrière plan socioculturel des destinataires du TD et celui des destinataires du TA (cf. infra). Ainsi, pour pouvoir évaluer, il est indispensable de savoir ce que l'on compare. Pour qu'une évaluation soit satisfaisante, il faut connaître les priorités du traducteur. Les autres paramètres sont subordonnés à l'objectif du traducteur.

La médiatisation du traducteur est le premier problème que pose l'évaluation des traductions. En effet, « les prédispositions idéologiques et émotives du traducteur et de ses évaluateurs (...) jouent un rôle cardinal en matière d'évaluation des traductions » (Larose 1989 : 218). Le deuxième problème concerne la segmentation des textes, car si « la linguistique a ses unités de base (phonème, morphème, phrase) (...) la traduction est toujours à la recherche de son *traductème* » (Larose 1989 : 218). Pour ce qui est du concept d'unité de traduction, il

doit reposer, d'une part, sur des critères linguistiques ou textuels, et d'autre part, sur des critères pérertextuels, c'est à dire téléologiques, informationnels, matériels et culturels.

• Le modèle intégratif de la traduction

conditions préalables

.....
 PERITEXTUEL

conditions d'énonciation

.....
 TEXTUEL

superstructure, macrostructure

microstructure

Les conditions préalables, correspondent à la connaissance de la LD et la culture de départ, de la LA et la culture d'arrivée, de la matière ainsi que des procédés de traduction. Suivent deux paliers : *pérertextuel* et *textuel*.

Le **pérertextuel** correspond à quatre conditions d'énonciation :

- 1) *Le but des énonciateurs* qui est le premier niveau de l'évaluation ; il s'agit de savoir s'il y a adéquation ou inadéquation entre le but de l'auteur et celui du traducteur.
- 2) *La teneur informative* est le deuxième niveau de l'évaluation, elle est graduée de la macrostructure (sémantique) à la forme du contenu au niveau microstructurel.
- 3) Pour *la composante matérielle*, le problème est de savoir s'il y a adéquation du médium de communication des textes.
- 4) *L>arrière-plan socioculturel* varie d'une langue à une autre et entraîne des modifications (superstructurelles, macrostructurelles ou microstructurelles).

Ces quatre conditions d'énonciation sont donc étroitement liées entre elles. Il y a tension dialectique entre la teneur informative et la composante matérielle, l'objectif d'énonciation et l'arrière plan socioculturel des destinataires. Il y a, de même, convergence auteur et destinataire, fond et forme. On ne peut évaluer un produit en tant que traduction que si l'équilibre entre les tensions a pu être préservé. S'il est rompu, on ne peut plus parler de traduction, mais d'adaptation.

Le textuel est le deuxième palier du modèle. Il y a trois grandes structures du texte : la *superstructure* (structures schématiques du texte prises dans leur ensemble), la *macrostructure* (niveau sémantique, les fonctions particulières du

texte et son organisation thématique) et la *microstructure* (le modelage du matériau textuel, la forme de l'expression et la forme du contenu du message).

C'est au niveau de la microstructure que Larose conçoit 2 grilles descriptives pour une analyse en détail, dans l'objectif de recenser les propriétés formelles (forme de l'expression) et sémantiques (forme du contenu) des textes.

La première grille, pour la *forme de l'expression*, c'est à dire les propriétés formelles d'un texte (la matière phonique ou graphique structurée comme forme par la langue), comprend, à l'horizontale, quatre divisions concernant les propriétés formelles : *structure des segments*, *redistribution linéaire*, *reclassification paradigmaticque* et *marques socio-historiques*. D'autre part, chaque division est, à la verticale, analysée sur quatre niveaux : *phonographémique*, *morphologique*, *lexicologique* et *syntaxique*.

FORME DE L=EXPRESSION	structure des segments	redistribution linéaire	reclassification paradigmaticque	marques socio-historiques
niveau phonographémique				
niveau morphologique				
niveau lexicologique				
niveau syntaxique				

Tableau 8. Grille 1 : la forme de l=expression. Microstructure du modèle intégratif. Larose (1989)

La deuxième grille, pour la *forme du contenu*, c'est à dire l'objet du message, comprend, à l'horizontale, cinq divisions concernant les propriétés sémantiques : dénotations, surdétermination sémantique, recodage sémantique, références intratextuelles, références intertextuelles. Et d'autre part, de même que pour la première grille, chaque division est, à la verticale, analysée sur quatre niveaux : *graphémique*, *morphologique*, *lexicologique* et *syntaxique*. Ces grilles permettent donc, une analyse très fine des textes au niveau de la microstructure.

FORME DU CONTENU	dénotation	surdétermination sémantique	recodage sémantique	références intratextuelles	références intertextuelles
niveau graphémique					
niveau morphologique					

niveau lexicologique					
niveau syntaxique					

Tableau 9. Grille 2 : la forme du contenu. Microstructure du modèle intégratif. Larose (1989)

Ainsi, grâce au modèle intégratif on peut faire apparaître le profil des deux textes et non pas seulement celui de la traduction. Cet emboîtement des paramètres par niveaux permet d'ordonner et de hiérarchiser les éléments qui doivent être pris en compte pour une évaluation complète et objective. Il s'agit là d'une appréciation *textualisée*, c'est à dire prise sur des données textuelles. L'originalité du modèle proposé par Larose tient à plusieurs aspects. Tout d'abord, ce modèle n'a pas pour but de juger, mais de « mesurer le degré d'adéquation d'une traduction à son original ». L'analyse par palier et par niveaux, qui correspond à une démarche téléologique et textuelle, permet de confronter le TA au TD d'une manière plus objective. Ensuite, le mode de traduction n'est pas un élément qui doit être évalué, car il s'agit du choix du traducteur, il ne correspond pas obligatoirement au choix qu'aurait pu faire l'évaluateur. D'autre part, l'équivalence étant un concept asymétrique, une traduction est toujours approximative ; grâce au modèle d'analyse les écarts dus au transfert doivent pouvoir être expliqués, et justifiés. Enfin, pour ce qui est de la notion d'unité de traduction, une unité de texte n'acquiert un sens que lorsqu'elle est replacée dans un ensemble textuel pris au sens large.

2.3. Évaluation et traduction biblique

La traduction de la Bible est toujours définie comme une activité spécifique, et l'écart entre traduction des textes profanes et traduction des textes sacrés est creusé au cours des siècles. Cependant au cours de la dernière moitié du XX^e siècle, d'éminents chercheurs (Nida et Taber, Meschonnic) ont fondé leurs théories de la traduction sur leur expérience de traducteurs bibliques. Ce qui nous intéresse ici, c'est que toute prise de position théorique implique aussi des critères d'évaluation, ainsi que toute évaluation renvoie à une théorie de la traduction.

2.3.1. L'équivalence dynamique

Dans *Theory and Practice of Translation* (1969), Nida et Taber, à partir de leurs travaux sur la traduction de la Bible donnent leur conception de la traduction. Tout d'abord, ils présentent en quatre points ce qu'ils appellent une nouvelle attitude à l'égard des langues :

- 1) chaque langue a son propre génie ;
- 2) pour communiquer il faut respecter le génie de la langue ;
- 3) toute idée qui peut s'exprimer dans une langue peut s'exprimer dans une autre à moins que la forme même fasse partie intégrante du message ;
- 4) pour conserver le sens du message il faut en général changer la forme.

Suivent les trois points correspondant à une nouvelle attitude à l'égard du message original :

- 1) les langues bibliques sont sujettes aux mêmes limites que toutes les autres langues naturelles ;
- 2) les auteurs des livres bibliques voulaient se faire comprendre ;
- 3) le traducteur doit viser à reproduire le sens d'un passage tel que l'entendait l'auteur.

Ces deux nouvelles attitudes ayant évidemment des implications pratiques pour une nouvelle conception de la traduction. C'est l'équivalence que doit rechercher le traducteur et non l'identité, il doit donner la priorité au sens, au contenu du message, sans pour autant négliger le style. Le traducteur doit donner la priorité au contexte et à l'équivalence dynamique sur la correspondance formelle. Il y a pour eux *équivalence dynamique* lorsque le texte d'arrivée produit le même effet sur le lecteur de la langue d'arrivée que le texte de départ produit sur le lecteur de la langue de départ. Ainsi, outre le contexte, deux éléments vont occuper une place de choix dans le travail du traducteur : le rôle du récepteur, le respect de la langue et de la culture réceptrice.

Nida et Taber proposent plusieurs procédés d'évaluation.

- 1) Le premier correspond à la technique dite *Cloze* qui consiste à donner à un lecteur un texte dans lequel certains mots ont été remplacés par des espaces blancs. Si le lecteur devine facilement les mots, c'est que le texte est facile à lire. Ce qui permet donc de mesurer le degré d'intelligibilité d'un texte par rapport à un autre. Cette technique est considérée à part parce qu'elle est difficile à employer et à interpréter.

2) Le deuxième procédé consiste à comparer la traduction avec des textes du même genre dans la langue d'arrivée afin de déterminer si la traduction est naturelle, idiomatique. Il s'agit de comparer la longueur et la structure des phrases, la fréquence de certaines structures grammaticales, lexicales ou de certaines tournures. Nida et Taber avertissent toutefois qu'on ne peut en tirer que des mesures approximatives et que les jugements sont plus quantitatifs que qualitatifs, et qu'en outre il faut comparer un grand nombre de textes, et des textes comparables.

Les quatre procédés suivants sont présentés comme des tests pratiques qui ont fait leur preuve :

3) *La réaction aux alternatives* qui consiste à faire tester les trois critères (intelligibilité, lisibilité, réaction) par des auditeurs à qui on présente une même phrase dans plusieurs versions.

4) *L'explication du contenu* pour lequel un passage est lu à quelqu'un qui va ensuite l'expliquer à des personnes absentes pendant la lecture, et on note les modifications.

5) *La lecture à haute voix* consiste à lire le texte devant plusieurs personnes, les problèmes seront mis en évidence si le lecteur éprouve des difficultés.

6) *La publication de portions* porte sur l'évaluation de l'intérêt suscité par une publication préliminaire en interrogeant les lecteurs. Seul ce test peut fournir « un jugement définitif sur la valeur d'une traduction ».

A la fin du chapitre intitulé *Comment évaluer la traduction*, Nida et Taber (1971 : 150) donnent une définition d'une bonne traduction : « une bonne traduction met l'accent sur le contenu et cherche à transmettre sans déformation ». Pour finir, l'évaluation ultime dépend de la réception, voici ce qu'ils proposent :

- 1) Les récepteurs comprennent-ils le message d'une manière correcte (c'est à dire que la fidélité se mesure par la proportion de personnes qui comprennent bien le sens) ?
- 2) Compréhensible facilement (c'est à dire, a-t-on introduit assez de redondance) ?
- 3) Se sentent-ils attirés et concernés par la traduction, parce qu'elle a une forme agréable et convaincante ? (Taber 1971 : 150)

Horguelin (1985) émet des réserves à propos du système proposé par Nida et Taber. Il considère qu'il pose à priori un problème qui n'est pas négligeable : la confrontation avec le texte de départ est pratiquement exclue. D'autre part, ces

procédés donnent au récepteur du message le rôle essentiel, or sa compétence peut varier.

2.3.2. L'équivalence poétique

Contrairement à Nida et Taber, Meschonnic pense que la langue de départ de la Bible est aussi porteuse de sens dans sa forme et qu'il faut dépasser l'opposition *traduire le sens, traduire la forme*. Ni recherche de l'équivalence formelle, ni recherche de l'équivalence dynamique, il s'agit d'une poétique pour laquelle « c'est le système du discours qui est l'unité » (Meschonnic 1995 : 515). Plus question en tant que lecteur de la traduction de penser : « Je ne savais pas que Dieu parlait ma langue » (Taber 1971 : 150). Il s'agit au contraire de comprendre la langue de Dieu. Dans *Pour la poétique II*, Meschonnic (1973) remet en cause les aspects traditionnels de la traduction française de la Bible, et évalue deux versions qui correspondent à des entreprises collectives.

La Bible de Jérusalem, la plus répandue sur le marché, est selon lui la plus mauvaise. Il lui reproche sa rhétorique fleurie qui traduit par exemple « ils s'assirent pour boire » par « se prodiguèrent en festins et beuveries », l'utilisation d'« un français hétéroclite entre le littéraire et le parlé, à mi-chemin entre le technique et le vulgaire ». Il constate en outre, que cette traduction pratique constamment le mépris du texte hébreu, corrigeant lorsqu'elle ne comprend pas ou ne veut pas comprendre, remplaçant l'hébreu par des versions classiques. Elle christianise le texte hébreu, d'où l'adjectif antihébraïsme appliqué par Meschonnic à ce travail de traduction.

La Bible de Dhorme tente l'équilibre entre un littérarisme trop étroit et une interprétation trop large, encore qu'il paraphrase parfois. C'est une version honnête pour érudits qui a su rompre avec le privilège accordé à la version des Septante. Cependant, elle ne peut pas communiquer ce qu'est la Bible comme langage car sa limite vient du fait que

toute traduction qui privilégie l'idée (même si, plus subtilement, elle croit associer la pensée et l'expression, elle les a d'abord disjointes, et les termes mêmes le disent) ne peut que se cogner aux formes dans sa propre cécité. (Meschonnic 1973 : 420)

Meschonnic considère qu'il manque donc à la traduction de la Bible en français cet élan qui fit écrire, en 1611, aux traducteurs anglais « my love my dove » car « un texte est le sens de ses formes autant que le sens de ses mots ». Ainsi pour lui

Traduire la Bible doit être un acte poétique, une écoute particulière. Cette écoute est le principe de traduction du rythme comme signifiante et signification, dans sa tradition textuelle, non dans ses corrections chrétiennes. (Meschonnic 1973 : 424)

Nous ne traduisons pas la langue mais le texte. La traduction, pour Meschonnic, est une activité d'écriture, un *décentrement*. Il ne s'agit pas de transférer le texte-source dans la littérature d'arrivée, ni de transférer le lecteur de la traduction dans le texte-source. Il n'y a ni importation ni exportation.

Le décentrement est un rapport textuel entre deux textes dans deux langues-cultures jusque dans la structure linguistique de la langue, cette structure linguistique étant valeur dans le système du texte. (Meschonnic 1973 : 308)

Ainsi Meschonnic se réclame de Benjamin dans son rejet de l'« annexion traductrice », s'inscrit contre le littéralisme formel qui constitue pour lui une violation de la langue et insiste sur la nécessité d'une théorie qui s'appuie sur la pratique et qui tienne compte de la dimension globale du discours. Il attache une importance toute particulière au rythme et à l'« oralité » dans le texte écrit.

3. L'ÉVALUATION DANS L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE LA TRADUCTION

L'évaluation des traductions réalisées dans le cadre de la profession (c'est à dire ce qui se traduit pour les bureaux de traduction, pour les entreprises, toutes sortes d'organisations, congrès, etc.) est un domaine de la traduction qui touche, dans la plupart des cas, les textes pragmatiques, techniques, économiques, scientifiques, juridiques, commerciaux, etc., qui sont de loin les plus nombreux. Il ne s'agit plus seulement de qualité, de fidélité et d'objectivité, mais aussi d'efficacité et de rentabilité. C'est dans ce domaine que la production de barèmes de notation et la réalisation d'enquêtes sur l'évaluation de la qualité semblent être plus importantes.

Nous présentons tout d'abord des réflexions sur l'évaluation des traductions écrites dans le cadre de l'entreprise touchant la qualité et le rendement, à travers

une étude de Gouadec et le compte-rendu d'une table ronde organisée par la revue *Meta* sur la traduction dans l'entreprise, laquelle nous semblait, malgré les années écoulées, refléter encore assez bien la situation. Nous montrons ensuite des exemples de barèmes en évaluation de la traduction écrite professionnelle. Finalement, nous considérons le cas de l'interprétation simultanée dans la mesure où cette dernière peut éclairer la question. Nous rapportons pour cela l'expérience de l'évaluation et la sélection des interprètes au Bureau des traductions d'Ottawa et l'état de la recherche sur la qualité à partir des travaux de Gile.

3.1. La qualité et le rendement professionnel

3.1.1. La notion de qualité

L'évaluation, dans le domaine professionnel, est avant tout un contrôle de la qualité, ainsi Gouadec, dans son livre *Le traducteur, la traduction et l'entreprise* (1989b) consacre à cette dernière l'un de ses dix commandements du traducteur, le troisième : « A la qualité tu te voueras éperdument ». C'est à dire que le but du traducteur, son obsession même, doit être la qualité technique et linguistique grâce la documentation et ses révisions. Il est beaucoup plus précis lorsqu'il parle des *critères standard de qualité*. Il y en a quatre : respecter ce que demande le donneur d'ouvrage, la cohérence terminologique, les règles de la traduction et comprendre absolument tout passage du texte avant de le traduire.

- Le respect de toute prescription du donneur d'ouvrage (après négociation si la prescription initiale semble aberrante).
- Le respect du principe de cohérence terminologique imposant toujours une même désignation pour un même objet ou un même concept dans l'intégralité du document traduit.
- L'obligation absolue de compréhension totale de tout segment du texte avant sa traduction.
- Le respect des « règles de l'art ». (Gouadec 1989b : 53)

D'autre part, tout contrôle de la qualité doit reposer sur des critères clairement définis pour chaque traduction et tenir compte du fait qu'une erreur de traduction ne se juge qu'en fonction des méfaits qu'elle peut occasionner. La notion de qualité est plus facile à cerner si on considère, comme le propose Gouadec (1989b), qu'il existe trois niveaux de qualité : la qualité révisable, la qualité livrable, la qualité

diffusable. Une traduction de qualité révisable correspond à une traduction qui peut être remise au réviseur lequel ne doit s'occuper que des problèmes de transfert-traduction. Une traduction de qualité livrable, c'est à dire de consommation courante, a pour fonction de communiquer rapidement une information contenue dans un document. La qualité diffusable, c'est la qualité révisable plus l'exactitude technique, Gouadec parle de « qualité irréprochable tant sur le plan des contenus que sur celui de la forme ». Quant à l'évaluation des fautes, Gouadec propose un principe qui tient compte du temps de révision :

un principe technique-financier selon lequel la qualité d'une traduction est inversement proportionnelle au temps (et donc au coût) de révision nécessaire pour la porter au niveau de qualité requis. (Gouadec 1989b : 55)

Pour déterminer si une traduction a atteint le niveau de qualité révisable, on peut procéder à un échantillonnage. Réviser avec soin quelques pages pour obtenir l'indice de qualité de la traduction, c'est à dire le nombre de fautes, et donc à partir de cet indice et des types de fautes, décider s'il convient de la faire réviser ou de la renvoyer au traducteur. Finalement, l'évaluation de la qualité est étroitement liée au cahier des charges qui englobe le projet de traduction mais peut le dépasser avec la mention par exemple des conditions de rémunérations. Le cahier des charges doit au moins clairement stipuler les délais, les modes de production, les critères de qualité, le niveau de qualité requis et les moyens pour le contrôle de la qualité.

Les relations professionnelles semblent bien avoir une influence sur la qualité. Ainsi, d'après les spécialistes (*Meta* 1976)¹⁵ pour qu'un service de traduction fonctionne, c'est à dire du point de vue de la qualité, il est important que les relations de travail entre traducteurs, réviseurs et directeur du service, soient fréquentes. Par exemple, une photocopie de certains textes révisés peut circuler parmi les réviseurs et le directeur du service afin qu'ils puissent être au courant du travail réalisé et que le traducteur soit évalué le plus objectivement possible. Pour ce qui est des relations entre traducteurs et réviseurs, certains pensent que de bonnes

¹⁵ La revue *Meta* a organisé en 1976, une table ronde sur « le service de traduction dans l'entreprise » à l'occasion de son numéro spécial *La traduction et l'entreprise*, à laquelle ont participé un responsable des Services linguistiques de la Société Bell Canada, un rédacteur-traducteur à l'hydro-Québec et le directeur du Service de Traduction de la Banque de Commerce Canadienne Impériale.

relations peuvent favoriser l'indulgence de la part du réviseur. D'autres pensent au contraire que cela dépend du traducteur, que ce dernier peut exiger des corrections sérieuses qui lui permettront d'améliorer son rendement et la qualité de son travail. En outre, les responsables du service, en contrôlant le travail, s'aperçoivent facilement des négligences.

3.1.2. Rendement et indices de pondération

Alors que la notion de qualité concerne l'évaluation de la traduction dans tous les domaines, la notion de rendement concerne très particulièrement le domaine de la traduction professionnelle. Certains services considèrent que le rendement est essentiel - c'est à dire le nombre de mots traduits pendant une période déterminée - d'autres attachent plus d'importance à la qualité. Il semblerait que parvenir à un juste milieu est une question de responsabilité et de motivation. Lorsque les traducteurs s'intéressent à leur travail le rendement est meilleur. Quoiqu'il en soit, qualité et rendement sont importants. On doit attendre d'un traducteur qui n'a pas assez d'expérience, un travail de qualité avant tout, car pour ce qui est de son rendement il s'améliorera avec le temps et « le traducteur peut même arriver à doubler son rendement initial » (*Meta* 1976 : 40). Si le travail est uniforme, une norme de rendement peut être fixée ; elle peut aller de 1 000 à 1 500 mots par jour. Certains services attendent du traducteur qu'il s'améliore du point de vue non seulement du rendement mais aussi de la qualité (10 à 15% en un an). Comme il est parfois difficile d'établir le nombre de mots à traduire par jour, par exemple lorsque les textes sont très variés, ce qui implique beaucoup de recherches, des moyennes individuelles et des objectifs mensuels sont établis. Certains services de traduction ne font pas d'évaluation quantitative et s'en tiennent à l'évaluation qualitative, la qualité étant plus importante pour eux. Pour d'autres, même si l'évaluation quantitative n'est qu'un des éléments à prendre en compte elle doit apparaître. Gouadec (1989), pour rentabiliser l'activité du traducteur, recommande à ce sujet :

il vaut toujours mieux penser en termes de quantité minimale acceptable et non de qualité minimale acceptable : l'assouplissement des critères de qualité ne contribue guère à réduire le temps d'exécution. (Gouadec 1989b : 55)

Pour ce qui est des indices de pondération qui pourraient être envisagés (*Meta* 1976 : 40), on peut émettre une certaine restriction car pour lui la technique de pondération est, soit trop complexe, soit mal appliquée. Tout le monde s'accorde pour considérer que les textes techniques sont plus difficiles que les autres. C'est en quelque sorte un critère qui pourrait être pris en compte pour l'évaluation, car il semble juste de tenir compte de la difficulté d'un texte. Or, il n'est pas facile de déterminer le degré de technicité d'un texte. La tendance semble bien de mettre sur le même pied tous les textes et de tenir compte du nombre d'heures passées sur la traduction. Si un traducteur n'a pas un rendement excellent mais produit des traductions qui ne demandent pas de révision importante, le service doit tenir compte de sa bonne volonté et l'encourager. Finalement et à propos du rendement, tout le monde reconnaît qu'il est à présent moins difficile de faire admettre aux entreprises que le rendement des traducteurs ne doit pas dépasser certaines limites. D'une part, il existe des moyennes qui sont acceptées, et d'autre part, les entreprises admettent que, lorsqu'une traduction demande de nombreuses recherches et consultations, il faut en tenir compte pour le quota de production. Il est vrai qu'il existe encore certains clients qui demandent à un service de traduire en quelques jours un texte dont la rédaction a pris plusieurs semaines voire plusieurs mois. Pour Gouadec (1989b) le problème vient du fait que les traductions ne sont pas traitées de la même façon que les autres documents. Alors qu'une traduction remplit les mêmes fonctions qu'un document original on ne laisse pas au traducteur autant de temps que pour un document original. La solution serait peut-être de consacrer pour la traduction des budgets qui se rapprocheraient des budgets de rédaction de documents originaux.

La garantie absolue de qualité serait automatiquement acquise si le donneur d'ouvrage traitait invariablement toute traduction avec les mêmes égards et les mêmes exigences que tout autre document produit par l'entreprise ou pour son compte. Les fonctions d'un document traduit ne diffèrent en rien de celles d'un document indigène et il serait souhaitable que le traducteur puisse y consacrer le même temps et le même soin que s'il produisait effectivement un document indigène. Peut-être faudrait-il pour cela que les budgets de traduction se rapprochent des budgets de rédaction (sauf lorsque la traduction peut se limiter à l'extraction sélective d'informations pertinentes ou à un simple et superficiel déchiffrement). (Gouadec 1989 : 8)

3.2. Des exemples de barèmes

La recherche en matière d'évaluation et de traduction ayant au Canada une longue tradition, il nous est apparu indispensable d'y puiser les exemples de barèmes pour illustrer notre propos. Pour ce qui est de l'évaluation, cette recherche date des années 70, elle s'est développée dans l'enseignement et surtout, pour ce qui nous intéresse, dans les associations professionnelles et le Bureau des traductions du gouvernement fédéral. L'objectif était double. Il s'agissait d'une part d'uniformiser les corrections afin d'éviter les écarts d'appréciation entre correcteurs, et d'autre part, de justifier des notes par l'indication des types d'erreurs commises ou des passages bien traduits, afin d'indiquer au candidat ses points faibles et ses points forts.

Le Bureau des traductions distingue le barème de correction du barème de notation. Le barème de correction sert à déterminer les types d'erreurs mais ne peut pas établir de note par simple soustraction de points car d'autres facteurs interviennent : par exemple, la longueur et la difficulté du texte, le temps d'exécution, le niveau de compétence que l'on veut sanctionner. Le barème de notation permet de chiffrer la qualité de la traduction en fonction d'un critère préétabli selon l'objectif de la correction, et de déterminer la compétence d'un traducteur professionnel. Ainsi, c'est le barème de notation qui permet d'évaluer, puisque c'est lui qui chiffre la qualité. Pour ce qui est de déterminer la compétence d'un traducteur, il ne semble pas possible ni souhaitable de le faire à partir d'une seule traduction (cf. supra II.1.3)

3.2.1 L'examen d'agrément du CTIC

Voici le mode de correction pour l'examen d'agrément du Conseil des traducteurs et interprètes du Canada (CTIC) tel que le présente Horguelin (1985 : 23). Il s'agit d'un barème qui distingue 3 catégories de fautes : sémantiques, syntaxiques et stylistiques. D'une part, selon la gravité de chaque faute on peut soustraire 2 à 20 points. D'autre part, on peut donner 2 à 5 points supplémentaires pour les passages bien rendus, et 5 à 20 points supplémentaires pour la qualité générale du texte. Finalement, la note obtenue est redressée en fonction du critère de compétence qu'il s'agit de sanctionner. Pour le CTIC, un candidat « est jugé capable d'exercer sa profession si sa copie constitue une traduction fidèle et idiomatique ne nécessitant que peu ou pas de révision ».

Le redressement s=effectue en trois étapes. Tout d=abord, le correcteur, en tenant compte de la difficulté du texte, détermine la traduction la moins bonne qui répond au critère de compétence, et lui donne 70 comme note de passage sur 100. Ensuite, il calcule le coefficient de redressement en divisant par 30 (100-70) le nombre de points enlevés à la copie. Finalement, pour obtenir la note définitive, il divise le nombre de points retirés par le coefficient et déduit le résultat de 100. Le correcteur doit, pour chaque faute, préciser la nature de la faute et le nombre de points enlevés. Ce qui permet d=une part, de vérifier l=uniformité des corrections, et d=autre part, de détecter les principales lacunes des candidats.

3.2.2. Le Sical

La Division de la qualité linguistique (Dical) est créée en 1976, au Canada, par le Bureau des traductions du gouvernement fédéral. L=objectif est d=aider le Bureau à gérer la qualité de ses services linguistiques, c'est à dire à évaluer, à entretenir et à améliorer cette qualité. Cette division met au point un instrument de mesure de la qualité appelé Sical (Système canadien d'appréciation de la qualité linguistique) qui est une méthode d'évaluation reposant sur la théorie de la Stylistique comparée. Pour le Sical (Larose : 1989), traduire c'est rendre le message du TD avec *exactitude*, en LA *correcte*, *authentique* et adaptée au *sujet* et à la *destination*. Évaluer, c'est constater les points forts et les points faibles.

La première version du Sical date de 1977, d=autres versions ont depuis vu le jour. Ce système repose sur deux opérations essentielles : le découpage du texte en unités de traduction (selon la définition de Vinay et Darbelnet (1976 : 16) « Le plus petit segment de l=énoncé dont la cohésion des signes est telle qu=ils ne doivent pas être traduits séparément ») et le recensement des réussites et des échecs grâce à une grille d=évaluation. Cette grille permet une analyse comparative des deux textes (original et traduction) grâce à 15 paramètres répartis en trois groupes :

- 5 paramètres de transfert (sens, terminologie, structure, effet, écart)
- 6 paramètres de rédaction (graphie, syntaxe, usage, style, tonalité, logique)
- 4 paramètres « à cheval sur LD et LA » (nuance, addition, soustraction, démarche)

Le Sical représentait un grand progrès dans l'évaluation des traductions car il s'agissait d'un instrument de mesure plus raffiné, donc plus objectif que les simples barèmes de correction. Cependant, ce système de par sa complexité n'était pas facilement applicable pour un grand nombre de textes traduits.

La deuxième version du Sical est un système considérablement simplifié. Ce n'est plus simplement un instrument de mesure, il aide aussi à la formation et au perfectionnement. Il permet de classer les textes en 5 catégories : A (qualité supérieure), B (bonne qualité), C (qualité moyenne), D (médiocre), E (inacceptable). La correction fait apparaître : les points faibles (en rouge) et les points forts (en vert) ; le type d'erreur (T : faute de traduction, L : faute de formulation) et la gravité des erreurs (T ou L encerclés). Pour des raisons pratiques d'opérativité, le nombre de critères d'évaluation a été, pour le Sical 3, réduit à 4. Ce qui semble tout à fait compréhensible à Larose :

Pour choisir un soumissionnaire dans la fonction publique du Québec, par exemple, le donneur d'ouvrage s'en tient d'habitude à quatre ou cinq critères, sinon il s'y perd. C'est sans doute pour les mêmes raisons que la Division de la Qualité linguistique des Services de traduction du Canada a ramené de 15 (Sical 1) à 4 (Sical 3) le nombre de critères d'évaluation. (Larose 1994 : 366)

La réduction des critères d'évaluation n'est pas la seule nouveauté du Sical 3. Cette nouvelle version veut mesurer la gravité de l'erreur : erreurs graves et moins graves de langue et de traduction. Il y a erreur de traduction lorsque le sens d'un mot ou d'un groupe de mots du TO n'est pas transféré ou lorsque l'on trouve des omissions ou des ajouts qui ne sont pas nécessaires. Il y a erreur de langue lorsque la norme de la LA (lexique, ponctuation, syntaxe et style) n'est pas respectée. Son originalité tient au fait que la gravité dépend du contexte dans lequel l'erreur est commise et de l'impact qu'elle a sur la traduction.

El criterio principal es éste : si el error afecta a la transmisión de un elemento esencial del TO, debido a una traducción deficiente o una omisión o adición injustificada, entonces se considera como grave. Es importante notar que un error no se considera como grave si el contexto permite al destinatario corregir el error mentalmente. (Waddington 2000 : 243)

La gravité de l'erreur de langue dépend donc de la nature du texte et de l'impact qu'elle peut avoir sur le lecteur moyennement cultivé (par exemple pour une lettre qui requiert un niveau de langue soutenu, une erreur de norme linguistique ou de niveau de langue sont des erreurs graves).

NOTE	DESCRIPTION GENERALE	BAREME	
		maximum d'erreurs graves et légères pour un TO de 400 mots	
		Erreurs graves	Erreurs légères
A	niveau supérieur	0	6
B	tout à fait acceptable	0	12
C	peut être révisée	1	18
D	inacceptable	>1	>18

Tableau 10. Tableau d'évaluation SICAL 3 (d'après Waddington 2000 : 243)

A : niveau supérieur indispensable pour des documents importants et pour lesquels les erreurs peuvent avoir des conséquences graves.

B : correspond au niveau de qualité exigé habituellement dans les services de traduction. La traduction est utilisable telle qu'elle ou après quelques rectifications.

C : la traduction est utilisable après une petite révision ; elle est rentable économiquement.

3.2.3. Les paramètres de Gouadec

Dans le prolongement des recherches sur le Sical, Gouadec (1981) a réalisé une étude pour le compte du Bureau des traductions à Ottawa. Le but visé dans la mise au point de la méthode d'évaluation proposée par Gouadec est double : d'une part, supprimer la subjectivité du correcteur, et d'autre part, parvenir à une évaluation qui prenne en compte à la fois l'incidence de toute faute sur le message et la relativité de la faute. Le barème, s'il n'est pas nécessaire pour juger une traduction excellente ou une traduction franchement mauvaise, sert à déterminer la valeur réelle de traductions moyennes et à prendre des décisions concernant la carrière future ou déjà commencée.

Le barème de Gouadec est probablement l'un des plus complexes puisqu'il permet de déterminer 675 types de fautes (300 à base lexicale et 375 à base syntaxique) et donc de parvenir à une grande précision de l'analyse de fautes ainsi qu'à une évaluation fine de l'incidence de chacune d'entre elles. Nous tâcherons à présent d'en rendre compte sous forme de résumé. Les paramètres servent d'une part au codage de l'erreur et d'autre part de coefficients de calcul des pénalités se rapportant à chacune des fautes.

A quels critères les paramètres doivent-ils correspondre ?

- les paramètres choisis doivent permettre d=analyser et d=expliquer les déficits relevés ;
- lorsque les déficits ont été repérés, la pénalité et la pondération doivent être calculées d=une manière objective ;
- les paramètres qui déterminent l=indice de difficulté de la traduction doivent être en rapport avec les paramètres qui servent à calculer la pénalité ;
- les paramètres doivent permettre de mesurer les écarts ou déficits injustifiés en tenant compte des objectifs ou contraintes de la traduction ;
- un profil du traducteur pourra être établi grâce aux codes correspondants aux erreurs ou écarts ;
- les paramètres doivent prendre en compte la particularité de chaque écart par rapport à la particularité de chacun des textes à traduire ;

En définitive, les paramètres doivent permettre d=analyser chaque faute, de calculer l=incidence de chaque faute dans un texte précis, de réaliser une évaluation qui sera pondérée selon les difficultés du texte. En outre, définir les paramètres conduit à donner une définition du texte. Ainsi Gouadec pose

le principe d=une interdépendance étroite entre lexicale et syntaxe puis supra-syntaxe (textuelle de l=organisation et des distributions de sous-ensembles pertinences-contingences) puis celui d=une non moins étroite interdépendance entre les faces substantielles (contenu/pertinences) et linguistique du texte, il s=agit, tout en dissociant par commodité lexicale et syntaxe, de tenir compte dans la définition des paramètres, de cette double interdépendance. (Gouadec 1989 : 104)

Les paramètres permettent de donner un code à chaque erreur et de calculer des pénalités. Ils se classent en deux grandes catégories : les paramètres à base lexicale et les paramètres à base syntaxique. À l=intérieur de chaque catégorie on distingue quatre paramètres, *nature*, *rang*, *vocation* et *rôle* pour la base lexicale et *nature*, *rang*, *vocation* et *niveau* pour la base syntaxique. L=application de ces paramètres ne semble pas très réaliste et les appliquer serait courir le danger « d=être paralysé par un trop grand nombre de critères » (Larose 1994 : 366). Cependant le travail de Gouadec, encore que parfois difficile à suivre, est très enrichissant du point de vue de la réflexion, l'un des rares, sinon le premier, à faire le tour du problème dans toutes ses nuances.

3.3. L'évaluation en interprétation simultanée

Bien que notre sujet soit l'évaluation et la traduction écrite, il nous semble intéressant de faire une petite incursion dans l'interprétation parce que les problèmes qui se posent dans ce champs d'étude peuvent parfois inspirer la recherche en traduction écrite. L'exemple le plus marquant de retombées de la recherche en interprétation sur la traduction écrite restant celui de l'école de Paris.

3.3.1. Les difficultés de l'évaluation et de la sélection des interprètes

Wesemaël (1984), chef de la Division de l'interprétation au Bureau des traductions (Ottawa), expose, lors de son intervention au Congrès de Montréal sur la traduction en mai 1980, la difficulté d'évaluer un interprète en interprétation simultanée. Tout d'abord, l'interprète travaillant toujours seul, qui plus est dans un domaine difficile, il apparaît indispensable pour décider de son avenir professionnel d'exiger de l'évaluation certaines garanties. D'où la difficulté des concours et l'utilisation de moyens précis pour l'évaluation, encore que les outils techniques ne soient pas en mesure de tout résoudre. Le problème posé par l'évaluation en interprétation vient de la nature même de l'exercice : la simultanéité des discours, tout ce qui touche la compréhension de la langue de départ et l'expression de la langue d'arrivée.

Si nous posons comme hypothèse que l'interprète évaluateur est au moins autant compétent sur le plan linguistique que l'interprète sujet de l'évaluation, nous nous trouvons en face de deux difficultés. La première vient de ce que Wesemaël (1984 : 370) appelle « l'effet de perspective », c'est à dire l'interprétation personnelle de chaque interprète. Ce phénomène démontre bien le caractère subjectif de l'évaluation « à la volée », qu'on appelle aussi évaluation « stéréo ». La deuxième difficulté tient au fait que l'évaluateur connaisse la langue de départ ce qui lui facilite la compréhension du message en langue d'arrivée, tant et si bien qu'il est capable de comprendre des productions qu'un unilingue ne comprendrait pas, c'est à dire des messages défectueux, soit par la forme, l'accent ou la construction.

D'autre part, en ce qui concerne exclusivement la langue d'arrivée, le danger tient au fait que l'évaluation soit influencée par la qualité formelle de la prestation, c'est à dire l'élégance de l'expression, le débit. Le fait de connaître l'auteur de la prestation est aussi un élément qui va dans le sens de la subjectivité. Or, La plupart des interprètes se connaissent. À ce propos, Wesemaël rapporte une anecdote. Une interprète reconnue pour son talent avait accepté de passer l'examen d'agrément qui servait à confier des contrats aux interprètes indépendants. Sa prestation qui avait suscité beaucoup d'enthousiasme avait été utilisée comme modèle pour la préparation des interprètes fonctionnaires. Après plusieurs écoutes, les responsables se sont rendus compte qu'un contresens avait été commis par l'interprète. Ce contresens grossier, nous dit-il, n'affectait par ailleurs en rien le sens du message. D'une part, il ne faut pas se laisser influencer par la qualité formelle, ni la réputation, mais d'autre part, il apparaît évident qu'évaluer un interprète à partir de la transcription de son interprétation ne correspond pas à la réalité dans la mesure où il faut absolument séparer la traduction écrite de la traduction orale. Reste à envisager l'évaluation par les clients qui ne comprendraient pas la langue de départ. Cette solution doit être écartée parce que la plupart des clients ne sont pas complètement unilingues et même si cela permettait de mettre en lumière des erreurs de logique et des fautes techniques, un jugement qui ne reposerait que sur la langue d'arrivée aurait une valeur relative.

3.3.2. Un exemple de système d'évaluation

Au Bureau des Traductions d'Ottawa (Wesemaël 1984), il a finalement été décidé d'évaluer les interprètes de la façon suivante : l'examineur écoute la prestation de l'interprète en même temps qu'il lit le discours original retranscrit. Grâce à cette méthode, la schizophrénie due à l'écoute simultanée du discours original et de la prestation de l'interprète est supprimée, et les difficultés du discours original sont facilement repérées. Pour le choix des textes, la meilleure solution n'est pas de demander à l'interprète évaluateur de choisir des textes, car les difficultés ne sont pas obligatoirement les mêmes pour un interprète chevronné et un candidat à un concours ou même un interprète dont on veut évaluer la

compétence. Les textes doivent être choisis en fonction de critères précis comme la connaissance de l'actualité ou d'un domaine particulier, et on doit tenir compte des difficultés à partir des prestations successives.

Le premier élément qui permette de déterminer les difficultés, c'est la transcription par une secrétaire du discours de départ ; en effet, cette dernière rencontre les mêmes difficultés que rencontre l'interprète. Ces textes sont généralement techniquement parfaits, le débit et la prononciation correspondent à la réalité de l'interprétation ; ce sont par ailleurs des enregistrements sur magnétophones. Les sujets concernent les domaines courants tels que l'actualité politique, l'économie, c'est à dire tous les sujets qu'un interprète peut interpréter sans préparation préalable, et qu'il doit tenir à jour de la même façon que l'orateur qu'il traduira. En définitive les examinateurs ont recours :

- pour le texte de départ, à des enregistrements magnétophoniques de sujets d'actualités, avec un minimum d'intervenants, reproduisant aussi bien que possible les conditions réelles que l'on retrouve dans de nombreuses réunions et conférences ;
- pour l'évaluation proprement dite, les membres des jurys disposent de textes écrits, ainsi que d'enregistrements de la prestation des candidats. (Wesemaël 1984 : 373)

Chaque texte est découpé en unités de 30 à 60 secondes. Chaque unité est jugée selon les modalités suivantes :

- l'évaluateur doit se demander si le contenu du texte original a été transmis par l'interprète d'une façon satisfaisante ;
- il attribue à chaque unité le pourcentage correspondant au rendu (c'est une évaluation positive, il ne s'agit pas de pénaliser mais de noter les réussites).

Après cette appréciation sur le fond, l'évaluateur juge la forme sur l'ensemble de la prestation de l'interprète. La dernière partie de l'évaluation consiste à donner des coefficients aux résultats chiffrés, soit le coefficient 2 pour la langue première et le coefficient 1 pour la langue seconde. La note moyenne de passage est 70%, aucune des deux notes ne peut être inférieure à 50%.

Le système qui vient d'être décrit était le système en vigueur pour les deux langues officielles au Canada en 1984. Pour d'autres langues, deux méthodes d'évaluation traditionnelles étaient encore employées :

- Le texte lu. Cette méthode permet d'avoir un texte sans avoir besoin de transcrire une intervention orale et permet d'éviter les difficultés que représente une

transcription. Cependant, comme il est difficile de contrôler la vitesse de lecture et, il est préférable de reproduire une situation réelle dans laquelle un orateur lit effectivement un texte, le candidat dispose d'un texte pendant sa prestation. En outre, cet exercice étant difficile, dans la mesure où il doit écouter et lire en même temps, on lui permet de prendre connaissance du texte quelques minutes avant. Il connaît donc le texte et aura ainsi sous les yeux les chiffres ou d'autres données précises.

- La réunion ou la conférence simulée. Les interprètes membres du jury s'entendent sur un sujet de débat. Ils leur est plus facile d'être objectifs car ils connaissent le contenu, mais d'autre part le problème du texte lu par l'orateur se pose de nouveau et il est difficile pour une seule personne de juger avec objectivité.

3.3.3. La recherche sur la qualité en interprétation : les travaux de Gile

Considérant qu'il n'existe pas de définition agréée par les interprètes ou les utilisateurs de l'interprétation quant à la qualité du travail en interprétation, Gile (1983) propose des travaux de recherche dans ce domaine. Il s'agit d'élaborer une définition fonctionnelle objective et précise qui permettrait une analyse fine des prestations et d'utiliser les résultats obtenus pour améliorer les méthodes de formation et de travail. Il précise l'esprit de cette recherche :

Plutôt que de faire appel à des théories linguistiques et psycholinguistiques pour prévoir ou deviner les phénomènes invisibles ou invérifiables, la présente démarche cherche à faire le point sur ce qui est visible et incontestable avant d'aller plus loin. (Gile 1983 : 243)

La notion de qualité en interprétation est associée à diverses questions. Pour le message verbal, il peut être considéré du point de vue du contenu informationnel et du point de vue de sa présentation. C'est le contenu informationnel qui domine dans les discours techniques et scientifiques, alors que la forme a une place plus importante dans les discours de bienvenue et de remerciements. Cependant, « l'efficacité d'une intervention dépend de son contenu informationnel et de sa présentation, mais aussi de leur interaction » (Gile 1983 : 237). L'interprète se trouve confronté à certaines difficultés de réception dues au fait qu'il ne partage ni le savoir de l'orateur ni celui du destinataire du message. A ces difficultés s'ajoutent deux contraintes ; en effet, l'interprète doit faire un effort de mémoire et

un effort de production du discours dans la langue d'arrivée. Lorsque la fatigue s'ajoute à ces difficultés et ces efforts, la qualité de la prestation peut en ressentir. C'est pourquoi le code professionnel de l'AIC prévoit certaines règles qui doivent être respectées pour que la qualité des interprétations soit assurée. Voyons à présent la définition que propose Gile :

la qualité de l'interprétation est une somme pondérée de la fidélité informationnelle et de la qualité de la présentation du discours de l'interprète, dont les coefficients sont fonction de la nature du message et de la situation. (Gile 1983 : 239)

En fait, ce qui est important pour les utilisateurs de l'interprétation, c'est le résultat, car « l'interprétation a une mission pratique » (Gile 1983 : 239), c'est « un service de communication ayant pour finalité de faire passer des 'messages' » (Gile 1995 : 145). En conférence, trois sortes d'auditeurs pourraient en principe évaluer l'interprétation simultanée : les utilisateurs qui ne comprennent pas la langue de départ, les autres interprètes qui n'interviennent pas et l'interprète lui-même. Les utilisateurs peuvent évaluer la qualité de la présentation et la cohérence de l'interprétation, ils ne peuvent pas cependant évaluer la fidélité de l'information. Les interprètes passifs, pour ce qui est de la fidélité informationnelle, ils ne peuvent la juger que sur un échantillonnage ponctuel parce qu'il est impossible pour eux d'écouter tout le discours et son interprétation en même temps. Quant à la qualité de la présentation, leurs critères ne sont pas les mêmes que pour les utilisateurs parce que ni leurs connaissances ni leur situation sont identiques.

Pour l'interprète actif, du fait de sa situation, il ne peut avoir le recul nécessaire pour évaluer tout son discours, quoiqu'il puisse au niveau informationnel être conscient de certaines pertes. Hors situation, la fidélité informationnelle peut être évaluée avec précision si on compare les enregistrements du discours original et du discours interprété ; la présentation peut être jugée à partir des critères correspondant aux critères des destinataires de la prestation. La qualité de l'information est le paramètre le plus facile à évaluer objectivement, alors que dans l'évaluation de la qualité de la présentation des aspects subjectifs peuvent intervenir (l'échelle ordinale dont parle Gile, qui s'échelonne sur 7 paliers de « qualité très mauvaise » à « excellente » ne nous semble pas très précise d'autant plus qu'il ne dit pas à quels critères correspond chaque appréciation).

Reste finalement, l'évaluation globale qui est à la fois un but et un outil :

L'évaluation globale de la qualité de l'interprétation est en même temps un but et un outil : un but, car c'est elle qui détermine en fin de compte la satisfaction des délégués et le choix des recruteurs, et un outil, car elle permet d'évaluer l'importance relative, aux yeux des juges, de la fidélité informationnelle et de la qualité de la présentation. (Gile 1983 : 241)

Pour ce qui est des travaux de recherche sur l'évaluation de la qualité en interprétation, Gile (1995) fait l'état de la question et constate que malgré le grand nombre de publications sur la qualité, on trouve très peu d'études empiriques sur l'évaluation de la qualité. En 1986, Bühler a obtenu des données sur l'importance relative de 15 variables sémantiques et pragmatiques du discours de l'interprète en ce qui concerne la qualité, grâce à un questionnaire qu'elle a soumis à des interprètes membres de la commission des admissions et du classement linguistique de l'AIIIC. Quelques années plus tard, Kurz (1989) élabore un questionnaire qui reprend les huit premiers critères de Bühler. Elle l'utilise auprès de 47 délégués d'une conférence médicale pour comparer leurs réponses avec celles des interprètes qui avaient répondu au questionnaire de Bühler. Kurz constate que les deux groupes répondent de la même façon pour les critères qui concernent la communication. A savoir, l'importance de la concordance du sens du discours en langue d'arrivée avec celui de la langue de départ, de la cohérence logique du discours en langue d'arrivée et de l'emploi des termes appropriés. Pour les critères linguistiques et phonétiques, les interprètes les jugent bien plus importants que les délégués. En 1990, Lydia Meak de Trieste présente à dix médecins qui ont des spécialités différentes un questionnaire de dix questions. Cette étude révèle que les médecins italiens sont plus exigeants pour la connaissance générale du sujet que pour la terminologie.

Gile publie en 1990 les conclusions d'une enquête, réalisée auprès de délégués médecins, portant sur la qualité d'une prestation d'interprétation au cours d'une conférence médicale. Les questions concernaient : la qualité générale de l'interprétation, la qualité linguistique, la qualité de l'usage terminologique, la fidélité, la qualité de la voix et de la prosodie, les principales faiblesses de l'interprétation. Les évaluations s'étant révélées toutes très positives, les résultats n'ont pas permis de mesurer le poids relatif de chacun des éléments de qualité par

rapport à l'évaluation globale. En 1992 sont publiés des travaux de Kurz au cours desquels elle a élargi son étude précédente (cf. supra) à deux autres groupes : les délégués à deux conférences, l'une sur le contrôle de qualité, et l'autre, une conférence du Conseil de l'Europe sur les équivalences des « périodes d'études ». Hormis les délégués du Conseil de l'Europe qui ont considéré que le bon usage terminologique est essentiel, pour l'autre groupe ainsi que pour les groupes de son étude précédente le critère le plus important est la concordance du sens de l'original avec celui de la traduction.

L'étude de Kopczinski en 1992 consiste à interroger des orateurs et des délégués : 20 spécialistes des « humanités » (philologues, historiens, juristes, économistes), 23 scientifiques, techniciens et médecins, et 14 diplomates. Le critère le plus important en matière de qualité est pour l'ensemble de ces groupes la restitution détaillée du contenu du discours. Pour les délégués et les orateurs, le facteur le plus « irritant » correspond à un usage terminologique qui n'est pas correct. En conclusion, pour Gile, on peut attribuer les divergences dans les résultats obtenus à plusieurs facteurs, en particulier aux différences qui existent entre les groupes. Les situations variées, les pays et les comportements culturels ainsi que l'expérience passée des délégués peuvent expliquer certains types d'attentes et donc des résultats qui peuvent surprendre.

4. L'ÉVALUATION DANS LA DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION

Ce n'est que très récemment que l'évaluation dans la didactique de la traduction est traitée d'une manière un peu plus systématique dans les publications. Rien d'étonnant puisque la didactique de la traduction n'est pas encore un sujet très apprécié par les chercheurs en traduction. Tenter de faire l'état de la question à partir des publications n'étant pas suffisant, car ces dernières ne sont pas nombreuses et la plupart du temps correspondent à de nouvelles propositions et non pas à la pratique réelle, il nous est apparu indispensable d'utiliser les résultats de deux enquêtes sur le sujet.

Il semble effectivement exister extrêmement peu de travaux publiés sur l'évaluation en didactique de la traduction. A titre d'exemple, nous voudrions faire part du résultat d'une recherche réalisée à ce sujet, au début de l'année 1997, dans

cinq revues de traduction consultées à la bibliothèque de la Facultat de Traducció i d'Interpretació de l'Universitat Autònoma de Barcelone. Il s'agit de *Meta* (1975-1996)¹⁶, *Parallèles* (1979-1996), *TTR* (1989-1996), *Idioma* (1989-1996), *Équivalences* (1990-1996). Nous n'avons trouvé aucun article concernant l'évaluation en didactique de la traduction dans *Équivalences*, *Idioma*, *Parallèles*. Dans *Meta*, curieusement les auteurs des deux articles traitant d'évaluation et de didactique sont des enseignants interprètes (Gile et Dewaele -ce dernier, en fait, ne traite que de l'évaluation de la qualité de la langue-). Finalement, la revue *TTR*, consacre un numéro à l'erreur en traduction dans lequel on trouve deux articles (Gouadec et Dancette) directement liés à notre propos puisqu'ils traitent de la notion d'erreur en traduction, en général et en didactique de la traduction. Il est difficile de tirer des conclusions définitives à partir de recherches aussi limitées (5 revues et des publications en français). Cependant, le résultat de ce premier dépouillement nous semble être un indice non négligeable, d'autant que nos collègues germanistes et anglicistes consultés à ce propos le confirment pour les articles en allemand et en anglais.

Cette section traite tout d'abord de l'erreur dans le contexte de l'évaluation pédagogique. Nous y rapportons des propositions de certains auteurs concernant des principes d'évaluation et l'erreur en tant que révélateur. Nous voyons ensuite comment il est possible de classer les différentes manières d'évaluer en trois modèles, selon la classification que propose Gouadec (1989), c'est à dire, l'évaluation empirique, l'évaluation raisonnée et l'évaluation positive, et nous décrivons des exemples d'évaluation des traductions dans la didactique. Puis nous examinons la question de plus près la question du barème dans la didactique qui peut être un barème de correction et/ou un barème de notation et expliquons les propositions de Delisle (1993), d'Hurtado Albir (1995, 1999) et de Waddington (2000). Nous terminons cette section sur l'évaluation telle qu'elle est pratiquée à l'université en examinant les résultats de deux enquêtes. L'une réalisée auprès des professeurs de traduction de la Facultat de Traducció i d'Interpretació de l'UAB (Martínez Melis 1992), l'autre auprès de 52 professeurs de traduction de diverses universités européennes et canadiennes (Waddington 2000).

¹⁶ excepté le volume 29 manquant

4.1. L'erreur et l'évaluation pédagogique

Pour certains auteurs, l'évaluation dans la didactique de la traduction doit suivre certains principes pédagogiques sans lesquels l'objet de l'évaluation reste confus pour l'évaluateur et l'évalué. Quant à l'erreur, d'autres lui accorde une place importante dans l'apprentissage en tenant compte de sa condition de révélateur.

4.1.1. Des principes pédagogiques d'évaluation

Pour la pratique pédagogique, la hiérarchie des erreurs dépend de l'objectif d'évaluation que l'enseignant se donne comme prioritaire. Il peut, par exemple, décider de contrôler le niveau de la compétence linguistique ou de la compétence culturelle. Nord (1996) propose un projet de traduction didactique grâce auquel l'enseignant peut déterminer le degré de difficulté de la traduction. C'est donc l'enseignant qui, selon le niveau des étudiants, fixe les règles du jeu. C'est lui qui détermine dans quelles circonstances il y aura erreur. Cette application nous semble très riche du point de vue de la didactique. Le professeur peut par exemple décider de n'évaluer qu'un aspect, ce qui permettrait d'envisager un type de progression pour les enseignements d'introduction à la traduction général ou même les enseignements de la traduction spécialisée. Nord (1996) propose un exemple intéressant : le cas de l'enseignement de la traduction dans la langue étrangère. Si le professeur précise à ses étudiants que le TA sera révisé par un réviseur de langue maternelle, certaines erreurs de grammaire ou de style de la langue d'arrivée n'auront pas la même valeur que pour une traduction qui sera publiée sans révision. Nous touchons ici, en matière d'évaluation dans la didactique de la traduction, un aspect important qui consiste, dans un premier temps, à savoir ce que l'on doit ou veut évaluer, et dans un deuxième temps, à en avertir les étudiants. D'autre part, l'évaluation devant être en rapport avec les objectifs, c'est à ce niveau que peut intervenir aussi la motivation. La motivation telle qu'elle est définie par les spécialistes en évaluation (Nunziati 1990), c'est à dire donner les motifs et non séduire (cf. supra I. Des notions-clés)

Dans un article sur l'erreur Nord (1996) énonce aussi 8 principes concernant la correction et l'évaluation dont le but est d'utiliser les erreurs pour améliorer l'apprentissage.

1) Les tâches que les étudiants doivent réaliser, doivent correspondre au niveau des étudiants (80% doivent pouvoir les réaliser d'une façon satisfaisante). Parfois lorsque les étudiants font des erreurs, c'est qu'ils ne sont pas préparés, parce que le professeur ne leur a pas donné les outils nécessaires.

2) Le projet de traduction didactique est indispensable. Nous avons affaire à un emprunt de la traduction dans l'activité professionnelle, à savoir le *projet de traduction* qu'on peut appeler aussi *spécifications relatives à la traduction* et qui correspond en espagnol à *encargo*. Nord ajoute le qualificatif didactique car effectivement la situation pédagogique ne peut jamais correspondre totalement à une situation réelle. Il s'agit ici d'explicitier ce qu'on attend des étudiants. Ce principe nous rappelle ce que dit Gouadec (1981 : 102) : « toute évaluation intervient dans le cadre de contraintes imposées au traducteur (...) l'évaluation doit tenir compte des *objectifs* que se fixe (volontairement ou par nécessité) le traducteur ».

3) Les étudiants devraient pouvoir avoir accès à toute sorte de documentation. Si cela n'est pas possible, la tâche doit pouvoir être réalisée avec les moyens à leur disposition et les étudiants devraient pouvoir indiquer sur leurs copies quelle source de documentation ils utiliseraient pour résoudre un problème de traduction.

4) Les conventions de correction sont indispensables. Elles doivent être claires et renseigner l'étudiant sur l'erreur ; pourquoi c'est une erreur et son incidence.

5) Il est important de bien différencier les erreurs de traduction des autres erreurs, par exemple les erreurs de langue (LD ou LA). Ainsi, on pourra mettre sur pied des batteries d'exercices spécifiques pour les corriger.

6) Il vaut mieux que l'étudiant sache traduire sans maîtriser parfaitement la langue plutôt que maîtriser parfaitement la langue sans savoir traduire. Le fait de savoir traduire implique que l'on peut compenser une connaissance insuffisante dans la langue étrangère (textes parallèles, consulter une personne de langue maternelle), alors que connaître parfaitement deux langues n'implique pas savoir traduire. Ainsi dans la phase d'apprentissage, si l'étudiant a pris la bonne décision, quoique le résultat ne soit pas parfait, il faut en tenir compte. Pour en tenir compte, une partie de la tâche pourrait consister en une soutenance de la traduction ou un commentaire. Les arguments de Nord nous semblent ici tout à fait compréhensibles.

Ne méritent-ils pas cependant quelques nuances ? Par exemple, nous traduisons avec du matériel linguistique, cette évidence n'est pas à négliger. Ensuite, il est vrai qu'il ne faut pas attendre un résultat parfait (d'autant plus dans l'enseignement de la traduction dans la langue étrangère) mais jusqu'à quel point ? Le meilleur des « techniciens » en traduction si sa compétence en langue n'est pas suffisante peut-il être un candidat acceptable ? Nous pouvons aussi inverser l'argument : si un étudiant a un bon niveau de langue, rien ne l'empêche d'améliorer sa compétence en techniques de traduction.

7) Il vaut mieux pour un étudiant savoir s'excuser quand il le faut plutôt que savoir conjuguer tous les temps du verbe *demander*. La fonctionnalité pragmatique est plus importante que la perfection linguistique. Ce qui importe, c'est une communication correcte, qui respecte les conventions de la communauté culturelle.

8) Le verre à moitié vide et le verre à moitié plein. Il s'agit de tenir compte des bonnes solutions, pas seulement des erreurs. Il est plus motivant pour l'étudiant de lui dire qu'il a résolu 50% des problèmes plutôt que de lui dire que 50% de ses solutions ne sont pas valables.

4.1.2. L'erreur comme révélateur

En vue de la correction, Gile (1992) distingue trois causes de l'erreur : la faiblesse des connaissances, la faiblesse dans la méthode, la faiblesse de la motivation.

1) La faiblesse des connaissances de la langue de départ et des connaissances extralinguistiques qui engendre des problèmes de compréhension représente pour lui des lacunes fondamentales qui ne relèvent pas du cours de traduction. Il propose des corrections ou ce qu'il appelle des compléments ponctuels, qui peuvent être accompagnés de conseils sur l'acquisition des connaissances manquantes.

2) La faiblesse dans la méthode due à une compréhension insuffisante des principes méthodologiques qui sont l'essentiel de l'enseignement requiert des stratégies et des tactiques correctrices classiques telles que la répétition et l'explicitation des explications.

3) La faiblesse de la motivation demande des mesures spécifiques : la sensibilisation et la pression par les notes. La sensibilisation consiste à faire en

sorte que les étudiants prennent conscience de l'importance pour la communication de certaines erreurs en les mettant en situation, en leur faisant jouer le rôle de lecteurs, réviseurs ou utilisateurs d'une traduction défectueuse. La pression par les notes, plutôt que de donner une note globale à un exercice de traduction, consiste à noter explicitement des composantes distinctes de l'opération ; la note globale est une moyenne pondérée, le coefficient change selon la composante que le professeur veut privilégier selon le moment du programme.

Ces considérations pédagogiques nous semblent intéressantes et nous ne pouvons que regretter que Gile ne parle à aucun moment de la langue d'arrivée et qu'il ne soit pas plus explicite pour ce qui est de la correction des erreurs dans la méthode.

Déjean Le Féal (1993 : 170) considère que l'évaluation ne doit pas simplement servir à rectifier les erreurs, elle doit permettre un diagnostic précis des difficultés spécifiques et la prescription de mesures individuelles à prendre pour les éliminer. Elle doit, d'autre part, servir à rappeler à l'étudiant les notions méthodologiques de la traduction et montrer le rapport entre les préceptes traductologiques et les cas qui se présentent concrètement.

Hurtado Albir (1993, 1995) propose d'appliquer dans l'enseignement de la traduction 5 principes fondamentaux de la pédagogie de l'erreur :

1) Faire l'étiologie de l'erreur. C'est à dire rechercher les causes de l'erreur afin que l'étudiant puisse parvenir à une solution acceptable.

2) Individualiser le diagnostic et le traitement de l'erreur, car tous les étudiants ne font pas le même type d'erreur.

3) Apprendre de l'erreur. L'étudiant doit connaître les erreurs qu'il a tendance à commettre, comprendre pourquoi il les commet et savoir comment les éviter.

4) Traiter chaque erreur différemment pour ce qui est de la thérapie et de la note.

5) Établir une progression dans l'application des critères de correction grâce à des coefficients qui, selon le niveau d'apprentissage, donneront la priorité à certains éléments sur d'autres.

Pour Gouadec (1989a : 38) « même en cas d'utilisation d'instruments relativement rudimentaires, les évaluations de traductions doivent expliquer l'erreur, fixer son incidence, permettre de la prévenir ». Hurtado Albir va plus loin dans ses remarques puisqu'elle pose la nécessité de l'évaluation continue et de l'évaluation dans sa fonction formative :

La evaluación no sólo hay que considerarla en su aspecto de control de los conocimientos con miras a la calificación que exigen nuestras instituciones, sino también en su aspecto formativo y de diagnóstico. Considerando la evaluación en este triple aspecto, es fundamental poner en práctica un sistema de evaluación continua, que engloba además en todo momento esta triple vertiente de calificación, de formación para el estudiante y de diagnóstico para el profesor. (Hurtado Albir 1995 : 68)

4.2. Les méthodes d'évaluation des traductions

Les méthodes d'évaluation des traductions utilisées dans l'enseignement de la traduction sont fort nombreuses et peuvent même varier d'un enseignant à l'autre à tel point qu'on peut dire que chacun à son propre système. On peut toutefois distinguer, des catégories générales avec leurs sous-produits permettant de classer les différents modes et systèmes à un niveau que nous pourrions qualifier de théorique, comme le fait Gouadec (1989a), et des pratiques individuelles correspondant à des exemples précis tels qu'ils sont appliqués par les enseignants.

4.2.1. Différents modes et systèmes d'évaluation

Voici les trois grandes catégories à partir desquelles, selon Gouadec (1989a), peuvent être classées les différentes manières utilisées pour évaluer une traduction : l'évaluation empirique, l'évaluation raisonnée et l'évaluation positive. Chacune de ces trois catégories comprend à son tour différentes approches.

1) L'évaluation empirique

- *L'évaluation globale*. Elle fait intervenir l'intuition et l'habitude. C'est un mode d'évaluation globale et subjectif qui est probablement plus employé qu'on ne pourrait le croire. L'évaluateur après la lecture de la traduction décide si elle recevable ou non.

- *Le temps de révision*. Les critères sont ici des critères semi-objectifs de temps de révision. L'évaluateur tient compte pour chaque erreur du temps nécessaire pour

parvenir à une traduction de bonne qualité courante. Les problèmes sont de deux ordres. Tout d'abord le temps de correction peut changer selon la compétence du réviseur, ensuite les critères qui définissent la bonne qualité courante peuvent varier. Malgré ces réserves, Gouadec recommande ce mode d'évaluation en contexte pédagogique - si l'indice de révision est adapté aux conditions spécifiques - parce que d'une part il correspond à des pratiques professionnelles réelles (la révision et/ou la sous-traitance), et d'autre part il n'utilise aucun critère extérieur à l'activité de traduction.

- *L'impact des erreurs.* C'est à dire les conséquences de l'erreur. C'est la notion d'impact des erreurs qui est déterminante, la gravité des erreurs se mesure aux conséquences qu'elles entraînent au niveau des exploitations du texte traduit. Ainsi une erreur qui ne nuit pas à l'exploitation du texte, ou qui peut être corrigée par l'utilisateur, est minimisée. C'est dans ce contexte que l'on peut parler d'erreur fatale qui correspond à n'importe quel type d'erreur qui provoquerait selon Gouadec,

un refus de la traduction par le donneur d'ouvrage, la perte d'un client par le bureau de traduction, un préjudice matériel moral ou financier pour le donneur d'ouvrage ou l'employeur, un incident sérieux, un accident, ou tout autre désastre. (Gouadec 1989a : 43)

L'application pédagogique de ce type d'évaluation est intéressante car il est clair et relativement simple, il place les étudiants face aux enjeux économiques de la traduction et à la responsabilité du traducteur.

2) L'évaluation raisonnée

- *Le système standard.* C'est le système qui utilise les catégories traditionnelles de fautes (contresens, faux sens, etc. fautes d'orthographe). Il est d'usage courant, et généralement implique la séparation fautes de langue et fautes de traduction avec des sous-catégories. Le problème majeur repose sur le fait qu'à chaque faute correspond un coefficient de pénalité toujours identique alors que l'incidence réelle change, car « il est des contresens parfaitement bénins et des faux sens gravissimes » (Gouadec 1989a : 44)

- *L'effet de distorsion (I).* L'effet de distorsion utilise les mêmes catégories que le système précédent mais applique des coefficients différents selon les caractères de

chaque faute. Pour calculer la pénalité correspondant à chaque faute il faut multiplier l'indice de base par tous les coefficients affectés aux paramètres caractérisant l'erreur. On obtient ainsi des dizaines ou centaines de valeurs de pénalité qui rendent compte de l'effet de distorsion. C'est un système particulièrement adapté aux contextes pédagogiques car, selon Gouadec (1989a : 45) il détermine « pourquoi l'erreur se produit, sur quoi elle porte, comment elle s'analyse, quels sont ses effets négatifs sur la traduction ».

- *L'effet de distorsion (II)*. Dans ce troisième type les erreurs sont le fait d'une absence injustifiée, d'une inversion/rupture injustifiée, d'une présence injustifiée, d'un écart injustifié. Elles sont pondérées en fonction du statut des segments fonctionnels sur lesquels elles se répercutent. Gouadec distingue cinq catégories de segments : l'objet logique (ce dont on parle) ; les circonstants de l'objet (ses caractères) ; le thème portant sur l'objet (le commentaire) ; les circonstants du thème (précisions diverses) ; les circonstants de l'intégration au texte

Voici un exemple qu'il donne pour illustrer les catégories de segments :

Soit l'exemple schématique ci-dessous : « *Par ailleurs, la traduction directe présente, dans la majorité des cas connus, de fortes ressemblances avec l'interprétation.* »

Les catégories fonctionnelles « logiques » en sont :

objet = *la traduction directe*, thème = *présente de fortes ressemblances avec l'interprétation* circonstant du thème = *dans la majorité des cas connus*

circonstants de thématization = *par ailleurs*

et il n'y a pas de circonstant objet. (Gouadec 1989a : 46, note 3)

Un indice de pénalité est affecté à chaque type d'erreur. Pour obtenir une valeur de pénalité pour chaque faute on multiplie cet indice par le coefficient raisonné correspondant au statut du ou des segments affectés. L'évaluation est fondée sur des unités simples qui sont déterminées par leurs contributions effectives à la forme et au contenu du message et repérées par l'auteur de l'évaluation par induction logique. Ce système tient compte de l'incidence de la faute ainsi que des caractères et des effets de la structure profonde du texte.

3) L'évaluation positive

L'évaluation positive mesure la part de réussite et non la part d'échec. Il faut mettre au point un indice de référence qui est l'indice de qualité-quantité de traduction requise. Soit les éléments suivants : T = indice de traduction requise, P =

total des pénalités. La quantité de réussite est égale à $T - P$ et le taux de réussite est égale à $T - P$ divisé par T .

Il y a deux façons de déterminer l'indice de référence :

- La première conduit à rendre positif le système visant à évaluer l'indice des fautes. Il faut déterminer les caractères significatifs des textes et des traductions et leur attribuer les coefficients requis. En somme, établir un indice de difficulté de traduction, ainsi une faute grave perd de sa gravité dans un contexte de grande difficulté de traduction.
- La deuxième conduit à rendre positive l'évaluation pondérée selon les segments fonctionnels des segments touchés par l'erreur. Elle est plus simple, moins précise. Pour obtenir l'indice de référence on additionne les points qui correspondent à l'ensemble des unités thématiques du texte de départ. Les deux références absolues dans la mesure des effets des erreurs correspondent à la carence ou perte de compréhension du texte second et à l'indice de révision.

L=EVALUATION EMPIRIQUE	L=évaluation globale Le temps de révision L=impact des erreurs
L=EVALUATION RAISONNÉE	Le système standart L=effet de distorsion (I) L=effet de distorsion (II)
L=EVALUATION POSITIVE	

Tableau 11. Modes et systèmes d'évaluation (d'après Gouadec 1989a)

4.2.2. Des exemples d'évaluation des traductions

Voyons à présent des exemples de méthodes telles qu'elles sont appliquées dans l'enseignement de la traduction (Waddington 2000) et qui ont été choisies, d'une part parce qu'elles révèlent un désir réel de pratiquer une évaluation qui dépasse l'impressionnisme et d'autre part parce qu'elles illustrent bien nous semble-t-il deux tendances caractéristiques : un individualisme marqué et des méthodes faites d'éléments disparates. Chaque enseignant, ou dans le meilleur des cas chaque centre d'enseignement, possède sa propre méthode et chacune d'entre elles est élaborée à partir de critères provenant de différentes conceptions de l'évaluation. Les deux premières sont des méthodes personnelles propres à deux enseignants, l'un de l'Université de McGill, l'autre de l'Université de Germersheim,

et les deux autres sont des méthodes en quelque sorte institutionnelles de l'Université de Westminster et de l'Institute of Linguists.

- La méthode d'Ina Diéguez de l'Université de McGill considère 2 types d'erreurs :
 - 1) les erreurs de *traduction* qui concernent le transfert du sens et qui sont pénalisées de la façon suivante : faux sens, omission et ajout, -3 à -5 ; contresens et non-sens -5 à -8.
 - 2) les erreurs d'*expression linguistique* qui concernent la typographie, l'ordre des mots, l'usage inadéquat, la composition et auxquelles sont accordées les valeurs suivantes : de -1 à -2 en typographie et de -2 à -3 ordre des mots, incorrections et rédaction.

Des bonifications sont accordées pour les trouvailles : de 3 à 5 points. Le seuil d'acceptabilité est fixé par le texte le plus faible correspondant au critère de compétence ; dans l'exemple donné il correspond à 70% de la note. Ainsi pour calculer le coefficient de redressement, on divise par 30 le nombre de points négatifs. La note est obtenue en divisant le nombre de points négatifs par le coefficient et le soustrayant de 100.

	traduction acceptée	autre traduction
total points négatifs	90	120
coefficient	$90 / 30 = 3$	3
note	$90 / 3 = 70\%$	$120 / 3 - 100 = 60\%$

Tableau 12. Méthode de McGill (d'après Waddington 2000 : 242)

- La méthode de Peter A Schmitt de l'Université de Germersheim. Cet enseignant considère trois catégories d'erreurs :
 - 1) les erreurs dans la dimension culturelle
 - 2) les erreurs de traduction qui sont appelées *erreurs sémantiques* (aucun sens, sens différent, erreurs de nombres ou d'unités de mesure, erreurs de transfert du sens dues à des erreurs de langue)
 - 3) Les erreurs de langue qui sont appelées *erreurs d'expression*. Il y en a au total 13 catégories en 4 groupes :
 - lexicale et style des textes techniques : terminologie technique (plus grave et moins grave), style technique.

- organisation textuelle : structure thème / rhème (la traduction est confuse), cohérence (le contenu du TA est peu clair ou incompréhensible), complexité inutile (la rédaction est compliquée ou diffuse), structure (la construction de la phrase est compliquée ou maladroite), organisation du texte (doit correspondre à l'organisation du TO ou aux normes de la culture d'arrivée).
- grammaire : syntaxe, erreurs involontaires dues à des changements en cours de processus de la traduction.
- orthographe et ponctuation

La pénalisation pour les erreurs de traduction est de -2 ou -3 ; pour les erreurs de langue -1. Il y a cependant 2 exceptions :

- le non respect des normes élémentaires de la documentation spécialisée (par exemple, la présentation ne correspond pas au type de texte, l'utilisation inadéquate de formes personnelles dans un mode d'emploi) est pénalisé de -2 pour chaque infraction.
- les fautes d'orthographe sont pénalisées de -3.

Schmitt a élaboré un tableau qui indique la correspondance de la somme des pénalisations et la note (de 1 à 5, du système allemand) pour des épreuves de traduction dans la langue maternelle anglais / allemand, (250 ou 500 mots). Par exemple, pour obtenir 2,7 l'étudiant ne doit pas avoir plus de 25-27 points négatifs pour un texte de 250 mot ou plus de 36-40 points négatifs pour un texte de 500 mots.

• La méthode de l'Université de Westminster (document interne intitulé « Making Criteria for Postgraduate translations ») utilise les critères suivants qui sont ceux appliqués aux traducteurs qui commencent à travailler (recently-qualified or junior translators) :

- 1) la traduction doit transmettre toute l'information avec précision,
- 2) le style et le registre doivent être appropriés à la fonction du texte et au destinataire,
- 3) la terminologie technique ou institutionnelle doit être appropriée,
- 4) la traduction être bien rédigée, sans erreurs de grammaire, d'orthographe ou de ponctuation.

Le niveau de la traduction est soit excellent, acceptable ou insuffisant. Le niveau *excellent* correspond à une traduction qui peut passer pour une traduction professionnelle qui demande donc une révision minimum. Le niveau qui est appelé

acceptable correspond à un bon brouillon dans un contexte professionnel qui peut être utilisable avec une révision (*editing and emendation*) qui n'a cependant pas besoin d'une révision en profondeur (*considerable re-writing*). Le niveau est *insuffisant* lorsque la traduction présente des erreurs graves de compréhension du TO, plusieurs phrases doivent être révisées ou lorsque la traduction ne remplit pas les critères b, c, d, mentionnés plus haut. D'autre part, une traduction *acceptable* peut obtenir une des trois notes suivantes, qui sont en fait des appréciations : Passable, Bien, Très bien.

- La méthode de l'Institute of Linguists (document interne intitulé « Diploma in Translation : Marking Guidelines ») consiste en une épreuve de traduction dont l'objectif est d'évaluer la compétence de traduction et donc de déterminer si la traduction a le niveau de compétence professionnelle requise. Le document précise qu'une traduction d'un niveau professionnel acceptable est une traduction livrable à un client : « By 'professionally acceptable' we mean work which would be of a standard acceptable for submission to a commercial client » (Waddington 2000 : 247). Trois domaines, représentant cinq aspects, sont pris en compte pour l'évaluation : décoder le TO, encoder le TA, commenter les problèmes de traduction.

décoder : 1) précision de la traduction, c'est à dire transmission correcte de toute l'information et compréhension parfaite

codifier : 2) choix approprié du vocabulaire, des expressions et du registre

3) cohésion, cohérence et organisation textuelle

4) grammaire, orthographe, accentuation, ponctuation, transmission des dates, nombres et chiffres.

commentaire : 5) commenter les problèmes de traduction pour faire apparaître les stratégies employées

Nous présentons ci-dessous sous forme de tableaux (Waddington 2000) les critères et le système de notation pour chacun des cinq aspects.

Nivel 1	La traducción muestra un dominio excelente del contenido con una transmisión perfecta de la información	+2
Nivel 2	La traducción muestra un buen dominio del contenido, aunque a veces hay sobretaducción o infratraducción (<i>overtranslation or under translation</i>), o una pequeña falta de claridad	+11 a +6
Nivel 3	La traducción muestra un dominio aceptable del contenido. No debe hacer ningún error ni omisión grave en la transmisión de la información, aunque puede haber faltas u omisiones leves, con tal de que no den al lector información errónea.	+5 a 0
Nivel 4	La traducción muestra un grado de comprensión del contenido, y puede	- 1 a - 6

	haber un número de faltas leves y algún otro error u omisión grave. El candidato que omite más del 5% del TO automáticamente recibe un 4 o un 5 en esta prueba.	
Nivel 5	La traducción demuestra un dominio inaceptable del contenido. Hay faltas leves y graves, y en varios sitios se transmite información errónea. También puede haber omisiones graves; las traducciones que omiten más de un 15% del TO automáticamente reciben un 5.	- 7 a - 12

Diploma de Traducción : escala para el aspecto 1 : descodificar (Waddington 2000 : 249)

Nivel 1	La selección de language y de registro se ajusta perfectamente al tema y al espíritu e intención del TO	+6
Nivel 2	Se ha hecho una selección apropiada de vocabulario, terminología y expresiones, aunque a veces hubiera sido posible encontrar una versión más apropiada para algún elemento de la traducción.	+3
Nivel 3	Se ha hecho una selección de vocabulario, terminología y expresiones que es apropiada en términos generales. Aunque haya algunas faltas, no impiden que la traducción sea aceptable.	0
Nivel 4	Hay algunas faltas que minan o distorcionan el mensaje. Puede haber algún error de registro o alguna expresión que no corresponda a la intención o al sentido del TO.	- 3
Nivel 5	La traducción contiene faltas graves que totalmente minan o distorcionan el mensaje. Demuestra poco o ningún sentido de registro.	- 6

Diploma de traducción : escala para el aspecto 2 (Waddington 2000 : 249)

Nivel 1	La traducción se lee como un texto originalmente escrito en la LL; la estructura de las frases, la cohesión y la organización del discurso se adaptan perfectamente a los usos de LL.	+4
Nivel 2	La traducción está bien organizada, con buena estructuración de las frases (<i>good sentence structure</i>) y coherencia global. Aunque no sea perfecta, no parece una traducción sino un escrito original en la LL.	+2
Nivel 3	La estructuración de las frases es válida, aunque puede tener algún defecto de estilo (<i>display some awkwardness</i>).	0
Nivel 4	La traducción contiene calcos de estructuras del TO que no son apropiados en la LL. Puede haber alguna falta de coherencia que no existía en el TO, y un exceso de calcos del lenguaje y la fraseología del TO puede dar a lugar a una traducción poco natural (<i>silted</i>).	- 2
Nivel 5	La traducción no suena como un texto escrito originalmente en la LL; puede resultar poco natural e incoherente, y demuestra que el traductor se ha esforzado poco en modificar la estructuración de las frases del TO para adaptarlas a las exigencias de la LL.	- 4

Diploma de traducción : escala para el aspecto 3 (Waddington 2000 : 250)

Nivel 1	No hay ningún error de puntuación, gramática y ortografía.	+2
Nivel 2	Solamente se permiten faltas leves	+1
Nivel 3	La traducción de todos los elementos principales es correcta, pero puede haber una o dos faltas de ortografía y algún error leve de puntuación.	0
Nivel 4	Algunas faltas graves hacen que la traducción sea inaceptable.	- 1
Nivel 5	Hay tantos errores que la traducción sería inaceptable profesionalmente aunque fuera aceptable en todos los demás aspectos.	- 2

Diploma de traducción : escala para el aspecto 4 (Waddington 2000 : 250)

Nivel 1	El candidato ha encontrado al menos diez problemas verdaderos, y sus comentarios demuestran una comprensión profunda de los mismos. Demuestra su capacidad de resolver estos problemas mediante explicaciones que son totalmente apropiadas.	+6
Nivel 2	El candidato ha encontrado al menos diez problemas verdaderos, y sus comentarios demuestran una comprensión de los mismos. Resuelve los problemas de una manera generalmente apropiada.	+5 a +3

Nivel 3	El candidato ha encontrado al menos ocho problemas verdaderos, y sus comentarios demuestran una comprensión general de los mismos. Resuelve de manera adecuada los problemas escogidos.	+2 a 0
Nivel 4	El candidato ha encontrado por lo menos ocho problemas verdaderos y sus comentarios a veces demuestran un desconocimiento de la naturaleza de los mismos.	-1 a -3
Nivel 5	El candidato encuentra pocos problemas (o ninguno) y tampoco hace comentarios apropiados. Sus intentos de resolver los problemas no son adecuados.	-4 a -6

Diploma de traducción : escala para el aspecto 5 (Waddington 2000 : 251)

Tableaux 13. Les 5 aspects de la méthode d'évaluation de l'Institute of Linguists (Waddington 2000)

4.3. Des exemples de barèmes de correction et de notation

Les barèmes d'évaluation des traductions doivent, à notre avis être traités indépendamment des méthodes d'évaluation présentées précédemment pour plusieurs raisons. Même si les méthodes laissent plus ou moins entrevoir une conception de l'évaluation des traductions en didactique ainsi que certains détails sur le type d'erreurs et le système de notation, il n'en reste pas moins qu'elles restent au niveau des généralités et ne donnent pas une impression de systématisation. Par contre, la notion de barème s'inscrit dans une conception précise de l'évaluation des traductions (par exemple cf. supra le Sical II. 3.2.2.) et d'autre part, les propositions de barème correspondent de la part des enseignants à une volonté de systématiser justement leur méthode afin de permettre qu'elle soit appliquée facilement par des tiers.

Un barème doit pouvoir servir à corriger, dans le sens de signaler les erreurs, et à noter, c'est à dire accorder une valeur à l'erreur. Du point de vue de la pédagogie, on peut considérer deux sortes de barèmes : le barème de notation et le barème de correction. Pour la didactique de la traduction, le barème de correction sert à déterminer le type d'erreurs, à nommer l'erreur, en vue de faire prendre conscience à l'étudiant des points faibles de sa traduction. Le barème de notation sert à noter, il attribue donc à chaque erreur une valeur. Le premier est utile pour l'évaluation formative, le second indispensable pour l'évaluation sommative. En voici des exemples proposés par Delisle (1993), Hurtado Albir (1995, 1999) et Waddington (2000)

4.3.1. La proposition de Delisle

Delisle propose dans *La traduction raisonnée* (1993) des symboles de correction qui forment en fait un barème de correction. Ces 46 symboles ne suivent aucun ordre particulier, des fautes très courantes sont nommées auprès d'autres qui ne le sont pas, des fautes très graves auprès d'autres qui le sont beaucoup moins. Cependant, ce barème a l'avantage de permettre à l'étudiant de comprendre où se situe l'erreur et d'améliorer sa traduction. On ne peut pas déduire de ce barème un système de notation, mais il est vrai qu'il ne prétend pas l'être.

A	Anglicisme lexical ou syntaxique	MD	Maladresse/Formulation boiteuse
AJ	Ajout	MET	Métaphore incohérente ou non rendue
AL	Allusion non rendue	MJ	Ce n'est pas le mot juste
AM	Ambiguïté non délibérée	N	Nuance non rendue
AN	Absence d'antécédent	NS	Non sens
B	Bien/Bonne solution	O	Faute d'orthographe ou d'accord
BAR	Barbarisme (mot inexistant)	OM	Omission (mot ou membre de phrase manquant)
C	Mauvaise charnière/Enchaînement boiteux	PL	Pléonasme
C/A	Rapport concret/abstrait non respecté	R	Répétition maladroite
CH	Charabia	RE	Régionalisme
CS	Contresens	RL	Mauvais registre de langue
CULT	Culture générale	S	Faute de syntaxe, de structure
E	Étoffement manquant	SP	Style pauvre
EU	Manque d'euphonie	T	Erreur concernant les usages codifiés de rédaction
F	Mot faible/Enrichissez votre vocabulaire	TB	Très bien/Belle trouvaille
FC	Faux comparatif	TV	Verbe employé à un mauvais temps ou un mauvais mode
FO	Trop fort/atténuez	Vu	Difficulté déjà vue/Attention!
FS	Faux sens	Vx	Vieux/Archaïsme
G/S	Rapport générique/spécifique non respecté	#	Espace manquant
IMP	Formulation imprécise	?	Pouvez-vous justifier ce terme?
ID	Formulation non idiomatique	()	Mot ou passage pouvant être omis pour alléger le texte
L	Lourdeur/Allégez votre style	---	Correction annulée
LO	Manque de logique/Incohérence	μ	Mot ou segment de phrase à déplacer

Tableau 14. Symboles de correction (Delisle 1993)

4.3.2. La proposition d'Hurtado Albir

Cette proposition d'Hurtado Albir (1995) qu'elle présente comme un barème de correction est aussi un barème de notation, puisqu'elle explique comment noter les copies, et, nous le verrons plus tard, c'est à ce niveau-là que les problèmes les plus aigus se posent. Ce barème a, en outre, la particularité de prendre en compte non seulement les erreurs mais aussi les bonnes solutions. D'autres universitaires revendiquent eux aussi cet aspect de l'évaluation, notamment Gouadec (1989a : 38) pour qui l'évaluation « ne peut se construire exclusivement sur une démarche négative ». C'est, précise Hurtado Albir, un barème destiné à un niveau d'initiation de traduction générale. Cette précision nous semble très importante, car nous ne pensons pas qu'il puisse exister de barème qui soit la panacée pour toutes les situations pédagogiques. Ici les erreurs sont classées en trois domaines :

- la compréhension du texte de départ
- l'expression dans la langue d'arrivée
- l'aspect fonctionnel (la fonction prioritaire du texte de départ ou la fonction de la traduction).

1. INADECUACIONES QUE AFECTAN LA COMPRESION DEL TEXTO ORIGINAL

CONTRASENTIDO (falta grave) (CS)
 desconocimiento lingüístico CSL
 desconocimiento extralingüístico (temático, cultural) CSEXT
 FALSO SENTIDO (falta grave) (FS)
 desconocimiento lingüístico FSL
 desconocimiento extralingüístico FSEXT
 SIN SENTIDO (falta grave) (SS)
 incomprensible SSa
 falta de claridad (comprensión deficiente)SSb
 ADICION INNECESARIA DE INFORMACION (falta grave) (AD)
 SUPRESION INNECESARIA DE INFORMACION (falta grave) (SUP)
 ALUSIONES EXTRALINGUISTICAS NO SOLUCIONADAS (falta grave)(EXT)
 NO MISMO SENTIDO (NMS)
 matiz no reproducido
 exageración/reducción
 concreto/abstracto, abstracto/concreto
 ambigüedad
 INADECUACION DE VARIACION LINGUISTICA
 inadecuación de registro lingüístico (formal/informal) (falta grave) (RL)
 inadecuación de estilo (IEST)
 inadecuación de dialecto social (IDS)
 inadecuación de dialecto geográfico (IDG)
 inadecuación de dialecto temporal (IDT)
 inadecuación de idiolecto (ID)

2. INADECUACIONES QUE AFECTAN LA EXPRESION EN LA LENGUA DE LLEGADA

ORTOGRAFIA (falta grave) Y PUNTUACION

GRAMATICA (morfología, sintaxis) (GR)

errores (falta grave) GRa

usos no idiomáticos (ej. abuso de la pasiva, de los pronombres personales sujeto)GRb

LEXICO (LEX)

barbarismos, calcos (falta grave) LEXa

usos inadecuados (registro inadecuado, regionalismos) LEXb

falta de exactitud

TEXTUAL (TEXT)

incoherencia, falta de lógica (falta grave)TEXTa

mal encadenamiento discursivo, uso indebido conectores TEXTb

ESTILISTICA (EST)

formulación no idiomática (calco) (falta grave)ESTa

formulación defectuosa (falta grave)

formulación imprecisa (falta grave)

formulación poco clara

falta de eufonía ESTb

estilo "pesado"/estilo "telegráfico" (no idiomáticos y no presentes en el original)

pleonasmos, repeticiones innecesarias

estilo "pobre": falta de riqueza expresiva

3. INADECUACIONES FUNCIONALES (falta grave)

INADECUACION A LA FUNCION TEXTUAL PRIORITARIA DEL ORIGINAL (NFT)

INADECUACION A LA FUNCION DE LA TRADUCCION (NFTR)

4. ACIERTOS

BUENA EQUIVALENCIA. BIEN

MUY BUENA EQUIVALENCIA. MUY BIEN

Tableau 15. Barème. (Hurtado Albir 1995)

Le barème a une fonction formative car chaque type d'erreur correspond à un code que le professeur note sur la copie de l'étudiant, et ce dernier peut à partir de ce diagnostic chercher la solution par lui-même. En outre, il est utilisé dans l'apprentissage. Pour que l'élève se familiarise avec les codes de correction, Hurtado Albir propose une activité de classe qui permet à l'étudiant d'utiliser lui-même le barème. Il peut ainsi apprendre à classer les fautes et à déterminer leur cause. Les copies sont notées sur 20 et pour chaque exercice, selon les priorités choisies, le professeur assigne un nombre de points à chaque erreur. Après la soustraction pour les erreurs il additionne les points pour les trouvailles. Pour tenir compte des bonnes solutions, le professeur sélectionne dans le texte de départ certains problèmes de traduction et accorde des points aux problèmes résolus.

En 1999, Hurtado Albir propose une nouvelle version de son barème dans laquelle elle ajoute une nouvelle catégorie, l'évaluation globale, c'est à dire le niveau de communication du texte. Cette ajout n'est pas anodin dans la mesure où il situe le barème dans un contexte à cheval entre l'évaluation raisonnée et l'évaluation intuitive. Voici cette nouvelle version pour laquelle certaines désignations des catégories existantes ont été modifiées et certaines sous-catégories supprimées. Ces suppressions ont le gros avantage de faciliter la maniabilité du barème qui reste tout aussi complet.

<u>1. INADECUACIONES QUE AFECTAN LA COMPRESION DEL TEXTO ORIGINAL</u>
<p>CONTRASENTIDO (CS) FALSO SENTIDO (FS) SIN SENTIDO (SS) NO MISMO SENTIDO (NMS) ADICION (AD) SUPRESION (SUP) REFERENCIA CULTURAL MAL SOLUCIONADA (CULT) INADECUACION DE VARIACION LINGUISTICA (VL) de tono (T) de estilo (EST) de dialecto (social, (IDS) inadecuación de dialecto geográfico, temporal) (D) de idiolecto (ID)</p>
<u>2. INADECUACIONES QUE AFECTAN LA EXPRESION EN LA LENGUA DE LLEGADA</u>
<p>ORTOGRAFIA Y PUNTUACION GRAMATICA (GR) LEXICO (LEX) TEXTUAL (TEXT) de coherencia (C) de progresión temática (T/R) de referencia (REF) de conectores (CT) REDACCIÓN (R)</p>
<u>3. INADECUACIONES PRAGMÁTICAS</u>
<u>4. ACIERTOS</u>
<p>MUY BUENA EQUIVALENCIA (MB) BUENA EQUIVALENCIA (B)</p>
VALORACIÓN GLOBAL (nivel comunicativo del texto)
VALORACIÓN FINAL (considerando el baremo y la valoración global)

Tableau 16. Barème (Hurtado Albir 1999 : 120)

4.3.3. La proposition de Waddington

C'est dans le cadre d'une thèse doctorale intitulée *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español* et soutenue en 1999 à l'Université Pontificia Comillas de Madrid que Waddington (2000) propose deux barèmes d'évaluation des traductions. Il appelle le premier, méthode analytique variable, et le deuxième, méthode globale. Cette recherche expérimentale qui apporte des conclusions empiriques est digne d'être mentionnée ici car elle correspond à un intérêt croissant pour la recherche expérimentale en traduction (cf. Orozco 1999) et consiste à comparer l'application de trois barèmes : un barème à pondération fixe des erreurs (celui d'Hurtado Albir de 1995, cf. supra), un barème à pondération variable des erreurs et une méthode globale (tous deux élaborés pour les besoins de la recherche). Les deux premiers correspondant à une évaluation raisonnée et le dernier à une évaluation impressionniste.

Voyons à présent les deux barèmes proposés par Waddington.

- Le barème variable

Waddington considère deux types d'erreurs : des erreurs de langue et des erreurs de traduction. Cependant, comme il tient compte de l'incidence de la note, une erreur de langue peut être en réalité une erreur de traduction.

Una falta se considera un error de traducción (que se describe como T al margen) cuando se interfiere de alguna manera en la transmisión del significado del TO. Un error de traducción puede consistir en omitir algo del TO, en añadir algo innecesariamente, o poner algo en el TL que no está en el TO. Esto significa que un error de lengua, como por ejemplo, un error de ortografía o el uso indebido de un artículo definido, puede considerarse un error de traducción si afecta a la transmisión del significado del original. (Waddington 2000 : 290)

Il y a cinq catégories d'erreurs de traduction : ajout, ambiguïté, culture, omission, registre et transmission de la signification. Cette dernière catégorie inclut les non-sens, contresens, faux sens et sens différent.

Il y a sept catégories d'erreurs de langue : grammaire (accord, adverbe, article, nombre, possession, préposition, relatif, verbe), lexicque, paragraphe, ponctuation, redondance, orthographe, ordre des mots.

Waddington précise toutefois que la liste peut être élargie par le correcteur qui peut toujours ajouter des catégories si cela est nécessaire.

En principe chaque erreur de langue est pénalisée d'1 point, et chaque erreur de traduction de 2 points, sauf l'omission pour laquelle on retire 1 point par mot omis. D'autre part, Waddington présente un tableau dans lequel sont consignées les pénalisations qui doivent être appliquées lorsqu'une erreur de traduction a une incidence sur d'autres mots.

Efecto negativo sobre determinadas palabras en el TO	Penalización por efecto negativo
sobre 1 – 5 palabras	2 puntos
6 – 20 palabras	3
21 – 40 palabras	4
41 – 60 palabras	5
61 – 80 palabras	6
81 – 100 palabras	7
100 + palabras	8
el texto	12

Tableau 17. Penalización por efecto negativo (Waddington 2000 : 298)

Le total des points assigné à la traduction à partir duquel l'évaluateur va soustraire le nombre de points accumulés par les erreurs est calculé en faisant la moyenne du nombre d'erreurs obtenu par les étudiants et en tenant compte des notes moyennes que le groupe d'étudiants a obtenu dans des traductions précédentes. La moyenne est fixée à 50% du total des points assigné à la traduction.

- La méthode globale

La traduction est notée de 1 à 10, les _ points étant permis, à partir des critères exposés dans le tableau ci-dessous.

Nivel	Calidad de transmisión	Calidad de expresión	Realización de la tarea	Nota
5	Transmisión completa de información del TO; revisión mínima (matices) para ser profesional	Todo o casi todo se lee como un original en inglés; errores mínimos de terminología, de gramática u ortografía.	Completa	9, 10
4	Transmisión casi completa, alguna omisión no significativa; revisión mediana para ser profesional.	Gran parte se lee como un original en inglés; algún error aislado de terminología, gramática y ortografía.	Casi completa	7, 8
3	Transmisión de la(s) idea(s) general(es) pero con lagunas e imprecisiones, revisión a consciencia para ser profesional.	Algunos fragmentos se leen como un original en inglés pero otros suenan a traducción; bastantes errores de terminología, gramática y	A medias	5, 6

		ortografía		
2	Transmisión desvirtuada por omisiones o interpretaciones erróneas; revisión muy profunda para ser profesional	Casi todo suena a traducción; múltiples errores de terminología, gramática y ortografía	Escasa	3,4
1	Transmisión muy defectuosa; no valdría la pena revisar	Manifiesta incapacidad para expresarse adecuadamente en inglés	Nula	1, 2

Tableau 18. Escala de evaluación del método holístico (Waddington 2000 : 304)

Les résultats de l'étude expérimentale confirment la supériorité des barèmes, que Waddington appelle méthodes analytiques, sur la méthode globale, dans la mesure où ils sont plus fiables.

4.4. L'évaluation telle qu'elle est conçue et pratiquée à l'université

Pour compléter notre petit tour d'horizon de l'évaluation en didactique de la traduction, telle qu'elle se pratique et / ou telle qu'elle est abordée d'un point de vue spéculatif, nous présentons les résultats de deux enquêtes. La première a été élaborée et réalisée auprès de professeurs et d'étudiants à l'Escola Universitaria de Traductors i Intèrprets (actuellement Facultat de Traducció i d'Interpretació) de l'Universitat Autònoma de Barcelone. La seconde a été élaborée à la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid et réalisée auprès de professeurs de 48 universités européennes et canadiennes.

4.4.1. Les résultats d'une enquête à l'Universitat Autònoma de Barcelona (1992)

Il s'agit d'une enquête (anonyme) sur l'évaluation dans les cours de traduction dans le cadre d'un enseignement professionnel universitaire réalisée en 1992 (Martínez Melis 1996), à l'Escola Universitaria de Traductors i Intèrprets (actuellement Facultat de Traducció i d'Interpretació) de l'Universitat Autònoma de Barcelona, afin de connaître la situation de l'évaluation pédagogique telle qu'elle se pratiquait dans les cours de traduction et dans le but ultime d'organiser des réunions pédagogiques sur le sujet. Ce qui au départ ne devait être qu'une enquête pour inciter les professeurs de traduction à se réunir pour trouver des lignes convergentes quant aux critères pour évaluer les textes produits par les étudiants, s'est prolongé par une deuxième enquête (anonyme également) celle-ci concernant les étudiants et a soulevé, nous le verrons dans les conclusions, des questions qui touchent l'enseignement de la traduction.

- Questionnaire soumis aux professeurs

Le questionnaire ci-dessous a été envoyé à tous les professeurs de traduction du centre : 1/3 seulement des professeurs ont répondu et une majorité d'entre eux sont des professeurs de traduction vers la langue étrangère qui sont aussi, pour la plupart, des professeurs de langue étrangère. Les professeurs de traduction vers la langue maternelle sont pourtant de loin les plus nombreux et tous se consacrent exclusivement à la traduction. Disons tout de suite que tous acceptaient volontiers de participer à une réunion pour poser le problème de l'évaluation en traduction. Ce qui est très positif, avec une seule restriction peut-être, il ne faut pas oublier que seul 1/3 des enseignants a répondu à l'enquête.

1. ¿Qué asignatura das ?	
directa	inversa
2. ¿Qué criterios tomas en cuenta a la hora de evaluar? Numéralos por orden de prioridad (dos o varios aspectos pueden ocupar el mismo lugar)	
a) calidad del léxico	f) al "tono" (humor, ironía etc..)
b) idiomática	g) resolver problemas de traducción
c) fluidez	h) otro
d) fidelidad al nivel y registro de lengua	i) otro
e) a la información contenida en el texto	j) otro
3. ¿Atribuyes a cada criterio un porcentaje de la nota?	
a) calidad del léxico	f) al "tono" (humor, ironía etc..)
b) idiomática	g) resolver problemas de traducción
c) fluidez	h) otro
d) fidelidad al nivel y registro de lengua	i) otro
e) a la información contenida en el texto	j) otro
4. ¿Tomás en cuenta también los aspectos positivos?	
Los elementos positivos en la misma proporción que los negativos?	
5. ¿Crees que un baremo es indispensable?	
6. ¿Crees que se debería elaborar un baremo para todo el centro?	
7. ¿Si se organizara una reunión para plantearlo, participarías?	
8. ¿La directa y la inversa se deben evaluar con los mismos criterios?	
)Con el mismo orden de prioridad?	
)Con qué orden? Utiliza las letras que corresponden a los criterios del cuadro 2.	
Directa	Inversa
9. ¿Tu manera de evaluar te satisface?	
10. ¿Crees que evalúas lo que enseñas?	
)Más de lo que enseñas?)Menos de lo que enseñas?
11. ¿La mejor manera de evaluar la capacidad traductora de los estudiantes es	
con un texto?	
con unas frases que presentan dificultades morfosintácticas e idiomáticas?	
con las dos cosas?	
12. ¿El texto que escoges para la evaluación es	
semejante a los textos trabajados en clase	distinto
más fácil	más difícil

13. Para evaluar la capacidad traductora de un alumno	
son suficientes 2 exámenes	además
2 exámenes y trabajos	además
14.)Qué tipo de trabajos se pueden tomar en cuenta para evaluar la capacidad traductora además de los exámenes?	
traducciones en casa	elaboración de léxicos bilingües
traducciones en clase	elaboración de ficheros
traducciones en grupo	otros

Tableau 19. Questionnaire soumis aux professeurs. (Martínez Melis 1996)

Pour ce qui est des résultats, nous les présentons sous deux rubriques : modes et objets de l'évaluation et critères d'évaluation.

1) Modes et objets de l'évaluation. Plus de la moitié des professeurs qui ont répondu à l'enquête estimaient que leur façon d'évaluer les satisfaisait. Ils étaient assez satisfaits de même pour ce qui est de la relation évaluation/enseignement, c'est à dire que la moitié des professeurs considéraient qu'ils évaluaient ce qu'ils enseignaient. L'autre moitié pensait que c'était parfois plus, parfois moins. Pour la majorité, l'exercice idéal pour évaluer l'apprenti traducteur c'est la traduction, c'est à dire un texte à traduire. Ce résultat est peut-être dû au fait que les réponses aux questions étaient un peu trop contraignantes, mais il est vrai que nous avons affaire ici à une conception traditionnelle bien ancrée chez les professeurs de traduction. Pratiquement tous les professeurs étaient pour le contrôle continu. C'est à dire, tenir compte non seulement des examens mais aussi des traductions réalisées par les étudiants en classe ou préparées chez eux. La moitié d'entre eux pensaient qu'il fallait tenir compte aussi de traductions faites en groupe, de fichiers et de lexiques élaborés en cours d'année. Un autre résultat intéressant : pratiquement tous les professeurs tenaient compte des aspects positifs d'une traduction, et ne se limitaient donc pas à décompter des points à chaque fois qu'il y avait faute.

2) Critères d'évaluation. Pour ce qui est des critères pris en compte par les professeurs lorsqu'ils devaient évaluer une traduction, les deux grands vainqueurs ont été la qualité de la morphosyntaxe et la fidélité à l'information. Ils ont fait l'unanimité, que ce soit pour la traduction vers la langue maternelle ou la traduction vers la langue étrangère. Tous les professeurs de traduction vers la langue étrangère considéraient que la capacité de résoudre les problèmes de traduction est importante. En traduction vers la langue maternelle, un seul professeur s'est prononcé dans ce sens, cela est peut-être dû au fait que la contamination est logiquement plus forte dans la traduction vers la langue étrangère que vers la langue maternelle. D'autre part, la majorité des professeurs de traduction vers la langue étrangère pensaient qu'il faut différencier

la traduction vers la langue étrangère et vers la langue maternelle quand on évalue une traduction. Les critères peuvent être identiques mais la priorité ne peut être la même.

- Questionnaire soumis aux étudiants

Examinons à présent le résultat du questionnaire soumis aux étudiants à la fin du deuxième trimestre. Les études à l'EUTI correspondaient encore à cette époque à un cycle cours d'enseignement universitaire. Les étudiants provenaient (comme ils proviennent toujours) de l'enseignement secondaire et obtenaient en fin de cursus, à la fin de la troisième année, un diplôme de premier cycle. Nous avons présenté ce questionnaire à des étudiants, une quarantaine environ (un groupe de deuxième année et un groupe de troisième année), ayant le français comme première langue étrangère, et soit l'anglais, l'allemand, l'italien, le portugais, le russe ou l'arabe comme deuxième langue étrangère. Il nous faut signaler que contrairement aux professeurs tous les étudiants ont répondu au questionnaire.

1.)Te satisface la manera en que evalúan los profesores de traducción?				
2.)La manera de evaluar cambia entre directa e inversa?				
3.)La manera de evaluar cambia según los idiomas?				
4. Los textos de los exámenes, comparados con los textos de clase, te parecen				
	INVERSA	más fáciles	más difíciles	parecidos
	DIRECTA	más fáciles	más difíciles	parecidos
5.)Crees que se toma en cuenta los elementos positivos de tus traducciones?				
6.)Crees que la mejor manera de evaluar la capacidad traductora de un estudiante es mediante una traducción en tiempo limitado?				
7. Crees que el profesor de inversa evalúa				
	tus conocimientos en lengua extranjera		o algo más?	
8. Sugerencias para la evaluación en traducción				

Tableau 20. Questionnaire soumis aux étudiants (Martínez Melis 1996)

Nous présentons les résultats obtenus pour ce deuxième questionnaire sous deux rubriques : modes d'évaluation et objets de l'évaluation.

1) Modes d'évaluation. Les étudiants étaient dans l'ensemble satisfaits de la manière dont les professeurs de traduction les évaluaient et leurs réponse rejoignaient la plupart du temps celles des professeurs. D'autre part, ils pensaient que les professeurs les évaluaient différemment en traduction dans la langue maternelle et en traduction dans la langue étrangère, et selon la langue étrangère concernée, encore que les étudiants peuvent confondre les critères d'évaluation et le nombre de travaux à rendre par exemple. Ensuite,

alors que les professeurs disaient tenir compte des aspects positifs dans une traduction, les étudiants - il est vrai qu'il s'agissait de moins de la moitié, mais cela semble significatif - pensaient que les professeurs n'en tenaient pas compte.

2) Objets de l'évaluation. Largement plus de la moitié des étudiants considéraient que les textes proposés lors des examens de traduction étaient semblables aux textes travaillés en classe. Il n'y avait donc pas de malentendu entre étudiants et professeurs puisque les professeurs disaient proposer pour les examens des textes semblables aux textes utilisés en classe. Pour la question qui touche au type d'exercice proposé aux examens : tous les étudiants, sauf deux, se sont prononcés contre l'examen traditionnel. Ils s'opposaient ici aux enseignants qui tenaient la traduction réalisée en temps limité pour la meilleure façon d'évaluer.

Pour finir, voyons les réponses données par les étudiants à la dernière question qui demandait des suggestions pour l'évaluation. Plus d'un quart n'a pas répondu à cette question ouverte. Un peu plus d'un tiers des étudiants qui ont répondu à la question souhaitaient que les professeurs tiennent compte aussi des exercices réalisés en classe, de la participation, etc.

- Implications

Des réponses aux deux questionnaires, il nous semble intéressant de retenir que la conception traditionnelle de l'examen, à savoir un texte traduit en temps limité, est bien ancrée chez les professeurs alors que les étudiants pensent que les objets d'évaluation doivent être élargis à d'autres exercices. Ces derniers toutefois semblent confondre diversité des exercices et contrôle continu. Ensuite, les professeurs rompent avec la tradition lorsqu'ils disent tenir compte des aspects positifs pour noter mais les étudiants n'en ont pas conscience. Le problème ici vient probablement du fait que les critères de correction et de notation ne sont pas suffisamment explicités et communiqués aux étudiants. Finalement, seuls les professeurs de traduction dans la langue étrangère attachent une grande importance aux critères touchant l'opération traduisante.

Cette enquête peut aussi servir de point de départ à une réflexion plus large. Par exemple remettre en question l'examen traditionnel, c'est remettre en question le cours, les stratégies d'enseignement de la traduction. Il faut envisager d'enseigner la traduction à partir d'autres exercices que la traditionnelle traduction faite à la maison et corrigée par le professeur

en classe. En outre, poser le problème de l'évaluation, c'est poser le problème des objectifs et de la progression.

Il ne faut pas confondre les objectifs de dernière année, qui doivent obéir à des critères professionnels, avec les objectifs de la période d'initiation. L'ordre des critères proposés aux professeurs dans l'enquête peut changer selon qu'il s'agira d'initiation ou d'obtention du diplôme. (Martinez Melis 1996 : 489)

Les résultats de cette enquête datent, nous l'avons dit, de 1992 et il nous semble important de préciser que bon nombre d'attitudes et de pratiques se sont améliorées depuis. Ainsi la conception traditionnelle du cours de traduction, à savoir les étudiants traduisent chez eux un texte qui sera corrigé en classe, est en perte de vitesse, alors qu'une conception plus dynamique, moins répétitive, qui diversifie les exercices, gagne du terrain. Ce qui ne devrait pas nous faire oublier qu'il existe encore une arrière-garde, non négligeable, repliée dans le bastion de la tradition, résistant de pied ferme.

4.4.2. Les résultats d'une enquête auprès de 52 professeurs de traduction d'universités européennes et canadiennes (1999)

Il s'agit d'une enquête sur les méthodes de correction / évaluation des traductions utilisées lors des examens de traduction qui, à la différence de la précédente, n'est pas anonyme et a été réalisée auprès d'un nombre relativement important de centres. Le responsable de l'enquête (Waddington 2000) parle de centres universitaires qui enseignent la traduction mais ne précise pas si ce sont des centres d'enseignement professionnel de la traduction ou des unités d'enseignement de facultés des Lettres s'apparentant à *Langues étrangères appliquées* des universités françaises.

• Le questionnaire

L'objectif du questionnaire était d'obtenir de l'information sur :

- le contenu de l'épreuve : traduction d'un texte seulement ou aussi d'autres exercices
- les conditions dans lesquelles se déroule l'épreuve : longueur du texte, durée de l'épreuve, utilisation d'ouvrages de documentation, etc.
- la méthode de correction utilisée : le type de méthode (analyse d'erreurs, évaluation globale, etc.), l'origine de la méthode (imposée par le centre, assumée / élaborée librement par le professeur, etc.)

QUESTIONNAIRE SUR LES METHODES DE CORRECTION / EVALUATION

Université :
Nom Prénom

1. Y a-t-il dans votre faculté une méthode commune pour la correction des traductions réalisées par les étudiants lors des examens du cursus universitaire ?
OUI / NON (barrez la réponse qui n'est valable)
2. Si la réponse est NON, combien de professeurs utilisent la même méthode que la votre ?
BEAUCOUP / QUELQUES UNS / JE NE SAIS PAS
3. A quel niveau d'enseignement votre méthode est-elle utilisée ?
1° ANNEE / 2° ANNEE / 3° ANNEE / 4° ANNEE
4. Précisez si la méthode est utilisée en traduction dans la langue maternelle ou dans la langue étrangère et dans quelles langues (par ex. traduction dans la langue étrangère : espagnol / anglais)
5. Décrivez l'examen
 - a) S'agit-il de la traduction d'un texte ?
OUI / NON Si la réponse est OUI indiquez la longueur du texte et la durée de l'épreuve (ex. 300 mots, 2 heures)
 - b) Des ouvrages de consultation sont-ils autorisés ?
OUI / NON Si la réponse est OUI indiquez lesquels.
 - c) L'examen se compose-t-il d'exercices supplémentaires ?
OUI / NON Si la réponse est OUI, dites quels types d'exercices
6. Comment les traductions des élèves sont-elles évaluées ?
Votre méthode repose-t-elle essentiellement sur un système d'analyse d'erreurs ?
OUI / NON
Si la réponse est OUI, et si vous avez une liste des types d'erreurs, je vous serais très reconnaissant de la joindre à la réponse au questionnaire.
Si la réponse est NON, décrivez le système d'évaluation que vous utilisez (ex. s'il s'agit d'une combinaison d'analyse d'erreurs et d'autres critères ?

Tableau 21. Questionnaire sur les méthodes de correction / évaluation. (D'après Waddington 2000 : 271)

• Les résultats

Sur les 48 universités contactées seules 20 participent à l'enquête à travers les réponses de 52 professeurs, parmi lesquels 51 enseignent à tous les niveaux de cycles universitaires de licence, la traduction vers la langue maternelle et la traduction vers la langue étrangère. Les langues concernées sont l'espagnol, le français, l'anglais, le russe, l'allemand, le hollandais, l'italien et le catalan.

1) Le contenu de l'épreuve. Tous les professeurs donnent comme épreuve de traduction un texte à traduire. Plus de la moitié inclut un autre type d'exercice mais il se peut fort bien que cela corresponde à une autre traduction. En fait seulement 19 proposent réellement un autre type d'exercice :

- commentaire de la traduction (11) : explication des stratégies utilisées, analyse des problèmes que présente la traduction, questions sur des aspects théoriques de problèmes présents dans le TO.
- analyse du TO (5)

- exercices de terminologie spécialisée : juridique, etc. (2)
- traduction d'éléments linguistiques isolés : une liste de mots (1), des expressions idiomatiques vus en cours (1)
- traduction de fragments plus courts qui illustrent des problèmes vus en cours (1).

2) Les conditions dans lesquelles se déroulent l'épreuve. La longueur des textes varie de 50 à 800 mots (34,5% oscillent entre 250 à 350 mots) ; l'épreuve peut durer de 45 minutes à 5 heures (2 heures pour 44,2% et 3 heures pour 15,4%) ; pour ce qui est des ouvrages de consultation, 38 professeurs (73%) autorisent leur utilisation, 16 n'importe quel type de matériel, 14 seulement les dictionnaires, 3 seulement les dictionnaires unilingues, 2 seulement les dictionnaires bilingues, 1 les dictionnaires encyclopédiques, 1 les dictionnaires bilingues plus des glossaires, 1 un dictionnaire unilingue général plus un glossaire bilingue personnel de termes techniques.

3) La méthode de correction. Sur les 20 centres qui ont répondu à l'enquête, 6 centres utilisent une méthode d'évaluation commune à tous les professeurs ; dans les 14 centres restants, 46 professeurs utilisent leur méthode personnelle et parmi eux, seuls 11 savent que d'autres professeurs utilisent la même méthode qu'eux. Le manque d'intérêt pour les pratiques évaluatives des collègues surprend Waddington (2000 : 274) : « es sorprendente que la mayoría de los profesores universitarios de traducción no tomen más interés en lo que hacen sus homólogos en materia de evaluación ». Et encore il faut bien voir qu'il s'agit ici de ceux qui ont répondu à l'enquête donc les plus motivés, car si 20 centres sur 48 ont répondu, ce qui fait 52 professeurs, on peut se demander combien de professeurs au total ont été sollicités. Ceci dit, 19 professeurs (36,5%) utilisent l'analyse d'erreurs, 20 professeurs (38,5%) la méthode globale et 12 professeurs (23%) une combinaison d'analyse d'erreurs et méthode globale

Waddington conclut donc que dans les universités européennes et canadiennes (peut-on généraliser à ce point ?) l'épreuve de traduction consiste à donner un texte à traduire de 250 à 350 mots en 2 ou 3 heures, selon s'il s'agit de la traduction dans la langue maternelle ou dans la langue étrangère et selon les niveaux d'enseignement, avec entière liberté d'utiliser des ouvrages de consultation. Pour ce qui est du choix de la méthode, il n'y a pas de méthode majoritairement utilisée. Les professeurs, d'une part utilisent la méthode d'analyse des erreurs, la méthode globale et une combinaison des deux, et d'autre part, ne communiquent pas entre eux en ce qui concerne l'évaluation.

III. PERSPECTIVES DE RECHERCHE EN ÉVALUATION DANS LA TRADUCTION

L'évaluation, nous l'avons vu, est une notion complexe qui touche un domaine beaucoup plus vaste qu'il ne le semble à première vue et pour ce qui est de l'évaluation en traduction, nous avons pu constater qu'elle concerne de très nombreux aspects.

Ce chapitre, qui ouvre des perspectives de recherche en évaluation dans la traduction, est composé de trois sections. Dans la première section, nous faisons une sorte de résumé sur l'évaluation en générale, en rappelant l'évolution de la notion d'évaluation depuis la docimologie à l'auto-évaluation et la formation par l'évaluation. Nous évoquons ensuite la nécessité d'une formation en évaluation chez les universitaires, puis nous reprenons les différents concepts qui, selon nous, doivent être retenus pour la recherche sur l'évaluation en didactique de la traduction.

Pour la deuxième section, nous dressons le bilan de l'évaluation en traduction, c'est à dire de l'évaluation des traductions des textes littéraires et sacrés, de l'évaluation dans l'activité professionnelle de la traduction et de l'évaluation dans la didactique de la traduction. D'autre part, nous signalons les éléments-clés qui devraient pouvoir servir à des études sur l'évaluation en didactique de la traduction et nous évoquons la nécessité et l'urgence d'entreprendre une recherche sur l'évaluation en didactique de la traduction en signalant les questions qui rendent cette recherche indispensable.

Quant à la troisième section, elle débute par une récapitulation de l'évaluation en traduction selon le domaine, les objets de l'évaluation, le type d'évaluation, la fonction, les moyens et le but de l'évaluation.. Nous décrivons ensuite les champs de la recherche dans le domaine l'évaluation en didactique de la traduction selon les trois fonctions de l'évaluation (diagnostique, sommative et formative) ainsi que deux grandes lignes possibles de recherche selon les deux démarches de la recherche empirique, la démarche observationnelle et la démarche expérimentale. Ces deux grandes lignes correspondent, d'une part à l'évaluation telle qu'elle est conçue et pratiquée, et d'autre part à l'élaboration de procédures et d'instruments d'évaluation.

1. LES APPORTS DES ÉTUDES SUR L'ÉVALUATION

1.1. Evolution du champ de l'évaluation

Le chapitre consacré à l'évaluation dans les sciences de l'éducation explique comment la notion d'évaluation a évolué depuis les premières remises en question de la valeur des examens jusqu'à l'auto-évaluation située au centre de l'apprentissage.

- De la docimologie à l'évaluation.

Au départ, évaluer voulait dire tout simplement mesurer pour porter un jugement. L'évaluateur est donc un juge qui a les pleins pouvoirs, l'évalué doit se soumettre au pouvoir qui n'est pas obligatoirement juste, objectif. La docimologie entre en jeu pour dénoncer le pouvoir évaluateur qui n'est pas infaillible et se consacre à la recherche de l'objectivité : il faut préparer les évaluateurs, préparer des outils d'évaluation. Le système des examens, à part le bref intermède de la fin des années soixante, n'est toujours pas remis en question, il a toujours la place d'honneur.

L'évaluation va ensuite s'introduire dans la pratique et deviendra un outil utile dans la nouvelle dynamique qui consiste à se demander comment gérer les connaissances. L'objet d'évaluation va s'élargir. On n'évalue plus seulement les connaissances acquises, on évalue aussi, les savoirs requis pour certains apprentissages, le fonctionnement de l'élève ainsi que celui de l'école et du système scolaire en général. L'évaluation sert à remédier, les erreurs sont des symptômes, des indices. L'enseignant a un rôle de thérapeute mais il est aussi un guide pour l'élève qui devient partie prenante du processus d'évaluation. Ce dernier est en effet de moins en moins passif et, avec l'évaluation formatrice, c'est l'auto-évaluation qui est le pilier de l'apprentissage.

Pour les dernières lignes de recherche, non seulement le formateur et le formé sont tous deux acteurs dans l'évaluation, mais les sujets sont à présent plus importants que les objets du savoir. L'évaluation est devenue créative dans la mesure où il s'agit d'articuler plusieurs modèles dans le but d'éduquer et non plus simplement d'instruire.

- De l'évaluation pendant la formation à la formation par l'évaluation.

Comme on est passé du concept de docimologie (l'étude des examens) à la notion plus large d'évaluation (l'évaluation non seulement des élèves, mais aussi des maîtres, des programmes, des institutions), le concept d'évaluation formative, introduit en 1967 pour le différencier de la fonction sommative, a lui aussi évolué. En effet, l'évaluation formative correspond au départ à un besoin de contrôler régulièrement si l'apprenant a assimilé les objets d'étude, pour éventuellement revenir sur la partie du programme qui n'est pas acquise correctement. Ensuite, avec l'évaluation formatrice l'élève prend une part active encore plus grande à sa formation grâce à une conception de l'auto-évaluation qui dépasse le simple auto-contrôle. À présent, pour les dernières lignes de recherche « l'évaluation est considérée comme processus *de* la formation et non plus comme processus *dans* la formation » (Vial 1997b : 38), elle donne la priorité aux processus des sujets et non pas aux produits comme la didactique, ni aux procédures comme la pédagogie. Cette dernière conception de l'évaluation nous semble être une voie intéressante pour l'enseignement universitaire de la traduction dans la mesure où notre enseignement est destiné à des adultes qui sont de futurs professionnels. En effet, les travaux sur l'évaluation complexe, par exemple, mettent l'accent sur le fait que la formation ne doit pas se contenter d'inculquer des savoirs, elle doit développer « une attitude qui favorise non seulement les acquisitions mais aussi la maturation, le développement de la parole professionnelle » (Vial 1997b : 43). Un apprenti-traducteur doit, au cours de sa formation universitaire, non seulement acquérir un savoir mais aussi apprendre à se former lui-même. Il est indéniable que l'obtention de sa licence professionnelle est en fait le début d'un nouveau parcours, d'une autre formation qui n'en finira jamais, c'est à dire son auto-formation. Ainsi, nous formateurs de traducteurs, nous devons en tenir compte et examiner dans quelle mesure les derniers travaux en matière d'évaluation nous permettent d'envisager

un enseignement de la traduction plus dynamique, plus conscient, plus complexe et donc plus complet. C'est à dire, dépasser l'idée qu'évaluer, c'est uniquement mesurer (mesurer pour le passage de classe, mesurer pour contrôler les acquisitions), pour se situer dans le nouveau paradigme où on parle de projet d'éducation, celui-ci tenant compte à la fois de l'instruction qui a une limite et de la maturation qui elle ne termine jamais.

1.2. Éléments à retenir

De ce vaste champ qu'est l'évaluation il convient de retenir trois éléments directement en rapport avec la question de l'évaluation dans la didactique de la traduction : les différents objets et fonctions de l'évaluation, le problème de l'objectivité dans l'évaluation sommative, et la nécessité d'une formation en évaluation pour l'évaluateur.

- Les objets et les fonctions de l'évaluation.

L'évaluation ne concerne pas uniquement les personnes, les enseignants et les apprenants, elle peut avoir pour objet les programmes et d'une manière plus large, les curricula. C'est vers les années soixante que l'évaluation des curricula commence à se constituer en branche de recherche spécialisée, avec ses problématiques et ses démarches propres. Ce type de recherche se développe grâce à la demande sociale venant des milieux politiques et parlementaires et à l'intérêt des milieux de recherche en sciences de l'éducation. L'évaluation des curricula peut s'étendre à des objets d'étude très variés : modes d'organisation et de gestion des cursus de formation, méthodes d'enseignement et d'évaluation du travail des élèves, stratégies d'intervention et d'animation pédagogiques, processus d'appropriation et d'exploitation du matériel didactique, modalités de formation initiale et continue des enseignants, relations entre apprentissages scolaires et domaines extrascolaires.

D'autre part, l'évaluation des apprenants a trois fonctions : une fonction diagnostique ou pronostique, une fonction sommative et une fonction formative.

1) Dans sa fonction diagnostique, l'évaluation permet de faire un diagnostic sur les possibilités d'un étudiant, c'est à dire mettre en lumière ses capacités et ses lacunes. L'évaluation diagnostique peut être pratiquée pour sélectionner des

étudiants désireux de suivre certaines filières universitaires. Nombreux sont les centres d'enseignement de la traduction qui, comme la Facultat de Traducció i d'Interpretació de l'Universitat Autònoma de Barcelona, sélectionnent leurs étudiants. L'évaluation diagnostique implique une réflexion sur les connaissances préalables pour entreprendre des études professionnelles de traduction, et donc une réflexion qui doit aboutir à déterminer, d'une part, les domaines devant faire l'objet de l'évaluation, et d'autre part, le niveau minimum requis. En outre, un enseignant peut pratiquer une évaluation diagnostique au début d'une période d'enseignement, soit pour déterminer les points faibles des apprenants et à partir des résultats chercher les moyens de les dépasser, soit pour obtenir des données qui seront comparées aux données obtenues lors d'une seconde évaluation à laquelle l'étudiant serait soumis à la fin de cette période d'enseignement, pour qu'il puisse prendre conscience de ses progrès.

2) Dans sa fonction sommative, l'évaluation concerne les examens : les examens de passage dans le cours supérieur et les examens qui sanctionnent la fin des études. L'évaluation sommative implique une réflexion sur les objets de l'évaluation, sur les modalités de l'évaluation, et sur le but de l'évaluation. Ainsi, la progression devra être clairement définie. Par exemple, dans un cursus universitaire de traduction professionnelle tel qu'il existe actuellement en Espagne, il ne faut pas confondre un examen de fin de première année avec celui de troisième année. Pour ce qui est de la quatrième année, l'année de licence, c'est la fin de la formation. Ne serait-il pas souhaitable, afin d'éviter des injustices, qu'il existât un consensus sur les objets et les modalités de l'évaluation ?

3) Lorsque l'évaluation s'effectue pendant la formation, et non plus avant ou à la fin de la formation, on dit qu'elle a une fonction formative. Il ne s'agit pas, comme certains pourraient le croire, d'une évaluation sommative pendant la formation, c'est à dire ce qu'on appelle l'évaluation continue. Dans ce cas, l'enseignant fait passer plusieurs examens pendant la formation et à la fin de celle-ci additionne les notes obtenues en appliquant dans la plupart des cas un pourcentage différent à chaque épreuves. En réalité l'évaluation formative permet à l'enseignant de faire régulièrement des bilans pour ajuster son enseignement, et d'autre part à l'étudiant de prendre conscience de ses progrès et de ses difficultés.

Elle établit en outre, entre enseignants et étudiants, des rapports qui favorisent l'échange, la communication et donc la maturité et la responsabilité.

- L'évaluation sommative et l'objectivité

Les travaux réalisés en évaluation, et en particulier en didactique et en sociologie, mettent en lumière les facteurs déterminant l'objectivité et les éléments perturbateurs qui influencent la notation. L'évaluation sommative en traduction n'échappe pas à ce phénomène, il conviendrait de les faire apparaître afin de pouvoir étudier comment en tenir compte.

1) Les effets d'ordre et les effets de contraste jouent probablement un rôle dans la notation d'une traduction. D'autre part, il serait intéressant de déterminer l'influence que peut avoir le nombre de copies à corriger dans l'application de certains critères. Prenons par exemple, un critère important pour la traduction dans la langue étrangère, le critère de lisibilité du texte d'arrivée (c'est à dire : le texte se lit-il facilement ou avec beaucoup de difficultés ?). Il est évident qu'après avoir été confronté à plusieurs copies, l'évaluateur lira de plus en plus facilement les traductions des étudiants même celles qui ne sont pas faciles à lire. Il ne faut pas oublier que la traduction est un exercice des plus contraignants et même s'il est indéniable qu'un texte peut produire une multiplicité de traductions, c'est toujours le même discours qui est reproduit.

2) En outre, les travaux mettent en évidence que l'objectivité dépend aussi de l'élaboration d'un produit norme avant la correction car le correcteur subit l'influence de son modèle interne de correction, tout correcteur devant connaître le sien. Ainsi, il convient de se demander que peut-être un produit norme pour une traduction.

3) Plusieurs questions se posent pour la construction d'épreuves objectives en traduction. Tout d'abord, dans quelle mesure est-il possible d'élaborer des épreuves objectives en traduction ? Ensuite, s'il faut objectivement évaluer ce qui a été enseigné, quels types d'épreuves conviendraient ? Si l'on admet que la traduction est un acte raisonné, qui demande une certaine maîtrise des techniques de rédaction, un certain niveau de compréhension tant linguistique qu'encyclopédique, une méthode de travail, les épreuves d'évaluation devraient

sans aucun doute en tenir compte. On peut se demander s'il suffit d'évaluer le produit (la traduction), ou s'il faut aussi évaluer le processus (la façon personnelle de résoudre le problème) ou même évaluer les connaissances des procédures (les connaissances que l'étudiant peut avoir des règles à suivre d'une façon générale). Pour répondre à ces questions il faudra évidemment considérer le moment de l'évaluation.

4) Quant à la notation objective, les critères étant les seuls outils fiables, il est urgent d'étudier quels doivent être les critères d'évaluation en traduction pour chaque épreuve et selon les niveaux d'enseignement. L'affaire n'est pas simple car elle implique des modèles didactiques implicites de référence, il faut bien admettre que toute recherche en évaluation a des conséquences en didactique. Ainsi, travailler sur les critères d'évaluation en traduction implique obligatoirement une réflexion et une prise de décision sur les objectifs en didactique de la traduction et donc en dernière instance une réflexion sur la progression. En outre, toute réflexion sur des objectifs d'apprentissage ne peut se faire qu'à partir d'un modèle de compétence. C'est pourquoi, toute recherche sérieuse en évaluation dans la didactique de la traduction n'est possible qu'à partir d'un modèle de compétence de traduction à partir duquel peuvent être élaborées la didactique ainsi que l'évaluation.

- Nécessité d'une formation en évaluation.

Dans son livre sur les examens, Piéron (1969 : 10) constate chez les examinateurs un manque de formation en évaluation, et il écrit « chacun fait son éducation à la diable, apprend à examiner en examinant ». Il rapporte ici la situation qu'il découvre lors de ses travaux au cours des années 20 et 30, cependant nous pouvons toujours nous demander si cette phrase pourrait encore en partie illustrer la réalité actuelle dans l'enseignement supérieur où il n'existe pas en général de réflexion sur l'évaluation, ce qui est regrettable car « l'importance d'une réflexion sur l'évaluation des productions scolaires est de favoriser une prise de conscience et de susciter une attitude » (Noizet et Caverni 1978 : 197). Il serait souhaitable que tout professeur prenne conscience du fait qu'une connaissance même brillante de la matière enseignée ne suffit pas pour évaluer correctement et que d'autre part apprendre à évaluer est possible.

L'évaluation ne constitue pas une capacité qu'une bonne maîtrise de la discipline suffit à assurer, si bien qu'une formation des enseignants limitée à cette maîtrise est nécessairement incomplète. Mais dans la mesure où tout comportement relevant de variations systématiques est susceptible d'apprentissage (...) il est possible *d'apprendre à évaluer*. Noizet et Caverni (1978 : 192).

Pour les enseignants du primaire, le problème ne se pose pas aussi durement parce qu'ils ont obligatoirement reçu une formation pédagogique, mais ce n'est pas le cas des enseignants du supérieur qui, du moins en Espagne, ne proviennent pas forcément de l'enseignement secondaire et d'autre part les enseignants du secondaire ne reçoivent qu'une petite formation sous forme de stage (CAP). Tout laisse à penser que dans les concours pour accéder au poste de professeur ou de *catedrático*, dans l'enseignement supérieur espagnol, on ne tient pas compte du savoir-faire (en rapport avec la pédagogie), seul le savoir (connaissances de la matière à enseigner) est pris en compte. Une étude reste à faire. Celle qui donnerait en chiffres la fréquence avec laquelle l'évaluation figure dans les projets pédagogiques présentés dans ces concours.

Dans l'enseignement universitaire professionnel de la traduction, pour les cours de traduction, les enseignants viennent généralement, soit de l'enseignement des langues étrangères, soit du milieu professionnel de la traduction. Ceux qui viennent des langues étrangères sont sensibles aux problèmes de l'évaluation, cependant le danger vient du fait qu'ils peuvent calquer sur des modèles de l'évaluation des langues et passer à côté de la spécificité de la traduction. A l'opposé se trouvent ceux qui viennent du milieu professionnel. Pour eux, il est généralement facile de déterminer si une traduction est recevable grâce à leur intuition et leur pratique, cependant le manque de systématisation entraîne un sérieux problème lorsqu'ils ont affaire à un grand nombre de copies et lorsqu'il s'agit de noter les copies moyennes, celles qui ne sont ni très bonnes ni très faibles. Cette division est très schématique, nous en convenons. Certains professeurs cherchent sérieusement à résoudre le problème et s'attachent à confectionner des barèmes ainsi que des critères afin d'être justes. Il n'en reste cependant pas moins vrai, que le sujet est grave et qu'il convient d'en prendre conscience.

2. LES APPORTS DES ÉTUDES SUR L'ÉVALUATION EN TRADUCTION

2.1. Considérations générales

L'évaluation en traduction est un champ de recherche à part entière des études appliquées en traductologie et mérite à ce titre une attention particulière de la part des chercheurs afin qu'il y ait une véritable systématisation. Elle est d'autre part, étroitement liée à la définition de la notion de traduction. En effet, toute évaluation en traduction dépend de la conception que se fait l'évaluateur du concept de traduction ce qui conduit à une multiplicité de réponses.

L'étude de l'étymologie du verbe *traduire* conduit à considérer le traducteur comme un divulgateur et un *porteur*. L'évaluation des traductions peut donc consister à analyser comment le traducteur est parvenu à divulguer l'œuvre qu'il a traduite, comment il a fait passer les particularités (culturelles et individuelles) de l'original dans sa traduction. Évaluer peut consister à étudier si le traducteur a opté pour une adaptation ou s'il a donné la priorité au texte-source et conservé l'étrangeté. D'autre part, les nouvelles tendances de la traductologie conduisent l'évaluation à tenir compte non seulement du produit résultant de l'acte de traduire mais aussi du processus ainsi que de la dimension de communication et de la notion de fonctionnalité du texte.

Il est important, en outre, de ne pas confondre l'évaluation et la révision, qui est un aspect important dans le contexte professionnel. Il convient de les séparer car elles n'ont pas le même objet : le but de la révision étant d'améliorer la traduction et non de l'évaluer, la juger. Il en va de même pour l'évaluation d'une traduction et l'évaluation d'un traducteur : on ne devrait pas prétendre évaluer la compétence d'un traducteur à partir d'une seule traduction.

Pour ce qui est de l'erreur, tout le monde semble s'accorder pour considérer qu'il est indispensable de faire la différence entre faute de langue et faute de traduction, que c'est en quelque sorte une condition préalable à toute réflexion sur l'évaluation des textes pédagogiques. Nous avons vu la notion d'écart qui est une notion intéressante qui sert à déterminer l'erreur au niveau de l'information. L'erreur peut être due aussi à un problème de compréhension du texte original ou un problème dans la restitution. D'un point de vue fonctionnel, on peut distinguer l'erreur pragmatique, liée au projet de traduction, de l'erreur culturelle et de

l'erreur linguistique. Quant à la hiérarchie des erreurs, l'erreur la plus grave est indéniablement l'erreur pragmatique qui n'est pas décelable pour le récepteur de la traduction qui n'a pas accès au texte original. Néanmoins, il faut retenir la notion d'impact de l'erreur qui va au-delà du respect des normes quelles qu'elles soient, et nous semble d'une importance capitale pour une évaluation didactique ne perdant pas de vue son objectif professionnel.

2.2. L'évaluation des traductions des textes littéraires et sacrés

Même si pour les « théoriciens de l'impossibilité », comme les appelle Mounin (1955), la traduction est impossible, dans la réalité elle se pratique et d'autres théoriciens justifient la possibilité de la traduction littéraire. D'autre part, bien que l'acte de traduire soit le même pour toute opération traduisante, on s'accorde cependant pour étudier la traduction littéraire comme une opération ayant sa spécificité puisqu'il est indéniable que la finalité de la littérature n'est pas la même que dans les autres types de production écrite. L'évaluation doit tenir compte du genre de texte auquel elle a affaire, de sa particularité, de l'époque de la traduction, de l'endroit où elle a été réalisée, et des lecteurs auxquels elle est destinée. Une traduction peut être analysée de différents points de vue. L'évaluation peut, par exemple, être menée d'un point de vue textuel, psychanalytique, sociologique, d'un point de vue purement formel, etc.

L'évaluation des traductions des textes littéraires se pratique beaucoup mais généralement les chercheurs travaillent ponctuellement, chacun de son côté, les textes théoriques ne sont pas très nombreux. Cependant la théorie moderne de la traduction offre des approches qui travaillent sur le processus, les aspects socio-culturels et textuels qu'il faudrait intégrer dans une recherche ultérieure, car même si les études ne parlent pas directement d'évaluation elles proposent des éléments d'analyse intéressants pour la recherche en évaluation dans la traduction. Ainsi, les approches textuelles donnent des catégories d'analyse intra-textuelles (cohérence et cohésion) et des catégories d'analyse extra-textuelles (dimensions contextuelles). Les approches socioculturelles s'occupent de tout ce qui a trait à la réception de la traduction, de la transposition des éléments culturels. D'autres

approches encore se consacrent à l'analyse du processus de traduction et des stratégies de traduction.

Des travaux sur l'évaluation de la Bible, nous pouvons retenir deux grandes tendances. L'une qui privilégie l'équivalence dynamique, c'est à dire qui privilégie le sens, dans le sens de message. Dans cette optique, la Bible est adaptée à la réception et s'adapte donc culturellement. L'autre tendance revendique l'équivalence poétique, refuse la séparation forme/sens puisque la forme fait sens. Le traducteur fait donc en sorte que le lecteur puisse lire la Bible écrite en hébreu par la loupe de sa propre langue. Et finalement, pour les fonctionnalistes la traduction d'un texte littéraire doit être évaluée à la lumière de la fonction qu'elle est sensée remplir, et non pas à partir de critères personnels subjectifs. Le modèle de l'évaluation textologique des traductions proposé par Larose permet, non pas de juger, mais de comparer objectivement deux textes, indépendamment du mode de traduction choisi par le traducteur qui ne doit pas être pris en compte.

Pour Horguelin (1986) les procédés proposés par Nida et Taber ne sont pas facilement applicables lorsqu'ils sont sortis du contexte dans lequel ils ont été conçus. Pour notre part, nous pensons que certaines idées sont à retenir pour l'évaluation pédagogique et l'enseignement de la traduction. Le deuxième procédé, par exemple, qui consiste à comparer la traduction avec des textes du même genre dans la langue d'arrivée, nous semble intéressant à retenir pour l'auto-évaluation des élèves et qui serait en même temps une sorte de révision de leur traduction. On peut aussi organiser en classe une comparaison de ce type pour la traduction d'un étudiant (ou groupe d'étudiants) surtout pour des textes d'un type très marqué. Dans les tests, trois d'entre eux sont à prendre en compte. Tout d'abord *la réaction aux alternatives*, qui consiste à faire tester l'intelligibilité, la lisibilité et la réaction, peut être adaptée au contexte de la classe. Parmi différentes solutions proposées pour un même segment les étudiants peuvent en choisir une et rejeter les autres en justifiant toujours leur choix. Nous avons depuis quelque temps la chance, en traduction dans la langue étrangère, d'avoir dans nos cours des étudiants du programme Erasmus dont la langue maternelle est la langue étrangère en question. Ils peuvent avoir un rôle important à jouer dans ce genre d'exercice. D'autre part les critères d'intelligibilité et de lisibilité peuvent être considérés indispensables

pour qu'une copie puisse être notée, effectivement si elle ne remplit pas ces conditions elle ne doit pas, à notre avis, être notée. Elle peut évidemment être corrigée avec un barème de correction pour que l'étudiant puisse prendre conscience de ses erreurs. Le deuxième test *l'explication du contenu* consiste à lire le passage à quelqu'un qui va ensuite l'expliquer à des personnes absentes pendant la lecture. Nous utilisons largement, en cours de traduction dans la langue étrangère, ce test qui est encore une évaluation/révision, car le but est d'améliorer le produit. *La lecture à haute voix* est pratiquée par une personne qui n'est pas le traducteur, et c'est un exercice adaptable à la classe. On peut aussi envisager de faire lire à l'étudiant son propre texte, pour qu'il prenne conscience des problèmes, étant donné que dans cette situation l'auditoire le met dans une situation pour laquelle la communication est privilégiée.

Hormis les procédés de Nida et Taber, certains éléments-clés de cette partie consacrée à l'évaluation des traductions des textes littéraires sont à retenir.

1) Les conditions préalables à la traduction telles que les posent Larose, c'est à dire la connaissance de la LD (langue de départ) et de la LA (langue d'arrivée), sont aussi évoquées et précisées par Péraldi (1978) lorsqu'il rappelle que le traducteur doit savoir lire et écrire. Savoir lire, c'est à dire comprendre et savoir écrire, c'est à dire être capable de communiquer ce qu'il a compris. La réflexion sur les conditions préalables, nous le voyons, sert à l'évaluation dans la didactique de la traduction pour toutes les épreuves, qu'elles soient dans un but sélectif ou formatif.

2) Les notions de réception et de transfert culturel, elles sont utiles à l'élaboration des barèmes de correction des textes des étudiants, elles permettent notamment de nommer certaines erreurs. Il en va de même pour les dimensions contextuelles qui distinguent les éléments pragmatiques, les éléments sémiotiques et les éléments communicatifs.

3) La notion de fonctionnalité, quant à elle, est essentielle pour l'évaluation pédagogique car elle peut être le point de départ de toute évaluation de textes traduits, de toute réflexion qui aurait pour but de justifier si une traduction est fonctionnelle ou ne l'est pas.

4) Pour finir, le modèle intégratif, proposé par Larose, peut être un outil des plus utiles pour l'évaluation de textes traduits publiés comme exercice dans le cadre du cours de traduction. Son utilité vient tout d'abord de l'optique ensembliste qui y est préconisée et de l'idée qu'avant de comparer la traduction et l'original il faut savoir ce que l'on veut comparer et quels sont les éléments qui les rendent comparables ou non. Ensuite, le modèle de Larose nous fournit des grilles d'observation qui peuvent être source d'inspiration pour une comparaison détaillée, complète et systématique des deux textes. Pour finir, la notion de traduction téléologique, qui correspond à une traduction pour laquelle il y a adéquation entre l'intention communicative et le produit de la traduction, permet de dépasser ce que Larose appelle le faux problème de la traduction libre ou littérale.

2.3. L'évaluation dans l'activité professionnelle de la traduction

De la pratique professionnelle, il nous faut retenir tout d'abord la place importante qu'occupe l'intérêt pour les barèmes. Et c'est compréhensible car ils jouent un rôle déterminant dans la sélection des traducteurs et doivent donc être efficaces et facilement maniables. Pour l'enseignement de la traduction, nous devons profiter de cette expérience et tenir compte du fait que les barèmes ne doivent pas être trop complexes afin de pouvoir être utilisés facilement pour évaluer, la plupart du temps, de nombreuses copies. Pour ce qui est de la complexité, l'exemple du barème de Gouadec, avec ses 675 types de fautes, est éloquent. En effet, il s'agit d'une proposition de barème très complète, probablement la plus complète, mais dont la complexité rend l'application difficile. Néanmoins, d'un point de vue de la recherche le travail de Gouadec est d'un grand intérêt en particulier pour ce qui touche à l'incidence de l'erreur et à la réflexion sur l'évaluation. Un barème doit aussi permettre de nommer l'erreur clairement et ce à des fins didactiques, car si nous nous plaçons d'un point de vue formatif l'étudiant devra comprendre ce qui est erroné pour pouvoir y remédier la fois suivante. Il doit en même temps être suffisamment affiné pour être juste, c'est à dire tenir compte de l'impact de la faute, de ses conséquences. Il convient de distinguer barème de correction et barème de notation, l'un servant à préciser la nature de la faute,

l'autre à préciser la valeur. D'autre part, il est intéressant de noter que le système canadien prend en compte non seulement les erreurs mais aussi les réussites, et que l'expérience a conduit les responsables à réduire le nombre de critères pour faciliter l'évaluation.

En outre, un problème intéressant est posé par la traduction professionnelle, à savoir qu'il convient de ne pas confondre l'évaluation d'une traduction avec l'évaluation d'un traducteur ; un système d'évaluation ponctuel ne pouvant servir qu'à évaluer des traductions et non pas le potentiel d'un traducteur. Peut-on donc considérer qu'il est juste de penser qu'on évalue le potentiel traductif d'un étudiant lorsqu'on ne tient compte que de l'évaluation d'une (ou de deux) de ses traductions ?

Certaines pratiques professionnelles peuvent éclairer la pratique pédagogique afin de préparer l'étudiant à une profession dans tous ses aspects. Le cahier des charges par exemple, qui comprend le projet de traduction, donne à l'enseignant un modèle à suivre. Le cahier des charges dans sa totalité n'est pas nécessaire pour le cours de traduction, cependant sa partie qui correspond au projet de traduction nous semble indispensable à imiter. Il s'agit de donner une traduction à faire aux étudiants, en précisant à quelle fin elle est destinée, qui la lira, etc. Les indications permettront à l'étudiant d'opter pour certaines stratégies et au professeur de choisir certains paramètres en vue de l'évaluation. Un dernier concept professionnel nous semble intéressant à adapter à l'évaluation pédagogique : les niveaux de qualité des traductions, c'est à dire, la traduction de qualité révisable, la traduction de qualité livrable et la traduction de qualité diffusable. Nous avons peut-être là un élément qui nous permettrait de différencier les niveaux requis en traduction dans langue maternelle et en traduction dans la langue étrangère, selon les niveaux d'enseignement. Finalement, il faut noter que la traduction écrite professionnelle dans le domaine de l'entreprise implique la notion de rendement qui est souvent considérée aussi importante que la qualité. C'est pourquoi l'évaluation n'est plus simplement une évaluation qualitative mais aussi une évaluation quantitative. Le professeur de traduction doit donc tenir compte de cette particularité et l'introduire dans son système d'évaluation s'il veut rester proche de la réalité professionnelle.

Même si la traduction et l'interprétation posent à la base les mêmes problèmes théoriques, les difficultés de l'évaluation et du recrutement des interprètes sont de nature différentes de celles qui concernent la traduction écrite du fait même de la spécificité de l'interprétation simultanée. Le problème principal venant de la difficulté de suivre le discours traduit en même temps que le discours original, ce qui implique une écoute accompagnée de la lecture du discours original et un découpage en unités. Cependant, malgré les précisions avancées quant aux modalités des examens, les critères de notation ne sont pas définis, d'où le besoin d'une définition fonctionnelle objective et précise de la qualité en interprétation comme le signale Gile (1983). Il est vrai que dans le cadre de la recherche de nombreuses études sont réalisées, néanmoins le nombre des études empiriques est trop réduit pour qu'on puisse arriver à des conclusions solides.

2.4. L'évaluation dans la didactique de la traduction

De cette partie consacrée à l'évaluation dans la didactique de la traduction il convient de retenir quelques points essentiels.

1) Nous avons constaté comment dans certains travaux une importance absolue était accordée à la fonctionnalité pragmatique face à une importance relative pour la perfection linguistique.

2) Il faut signaler de même l'utilisation pédagogique de l'erreur ainsi que l'idée de progression dans l'apprentissage et donc de différents niveaux de l'évaluation.

3) Certaines propositions recommandent l'application à la didactique du projet de traduction tel qu'il est (ou devrait être) pratiqué dans le cadre professionnel,

4) Nous avons vu certains principes de correction et d'évaluation comme le fait de tenir compte des bonnes solutions ou de communiquer aux étudiants les conventions de corrections.

5) Différents types d'évaluation sont appliqués : du plus simple, l'évaluation globale, au plus complexe et détaillé, l'évaluation raisonnée, en passant par l'évaluation positive qui ne mesure pas la part d'échec mais la part de réussite. Des exemples de méthodes d'évaluations des traductions on peut retenir que dans

la réalité de la pratique pédagogique généralement chaque enseignant à sa méthode personnelle.

6) Pour ce qui est des barèmes, hormis l'inutile complexité de certains pour un contexte sommatif, le problème essentiel tient à une absence de propositions simples et objectives pour déterminer la valeur du texte à partir de laquelle seront soustraits les points de pénalisation pour les erreurs.

La recherche en évaluation dans le domaine de l'enseignement de la traduction apparaît bien nécessaire et urgente. Non seulement on trouve peu de réflexions sur le sujet mais, hormis quelques exceptions, elles portent essentiellement sur l'évaluation sommative. En outre, à aucun moment l'épreuve traditionnelle, consistant à traduire un texte, n'est remise en question, or il serait temps de poser le problème pour décider dans quelles conditions ce type d'épreuve doit être maintenu et et s'il ne conviendrait pas de lui adjoindre d'autres types d'épreuves. Il y a urgence effectivement d'entreprendre des travaux de recherche sur l'évaluation de la traduction dans la didactique afin de promouvoir une évaluation consciente et raisonnée qui appliquerait les résultats de la recherche en sciences de l'éducation ainsi que ceux de la recherche en traductologie. L'écart qui existe, entre ce qui se pratique en évaluation dans la didactique de la traduction et les travaux sur l'évaluation pédagogique en général, est éloquent. Ces travaux devraient porter sur la notion d'erreur, sur les modes d'évaluation, c'est à dire comment on évalue, sur les outils de l'évaluation, c'est à dire avec quoi on évalue, et sur les objets de l'évaluation, c'est à dire ce que l'on veut évaluer.

Il apparaît donc nécessaire d'entreprendre :

1) des travaux sur la notion d'erreur en didactique de la traduction qui s'attacheraient à distinguer l'erreur de la faute, c'est à dire, l'erreur étant à l'origine de la faute, et la faute, le résultat de l'erreur. Ces recherches devraient parvenir à une définition exhaustive de l'erreur en traduction, à une hiérarchisation des erreurs selon les niveaux d'enseignement et les types d'enseignements (traduction dans langue maternelle, traduction dans la langue étrangère, traduction générale, traduction spécialisée, etc.). Cette analyse de l'erreur en traduction

permettrait du même coup de progresser dans l'analyse du processus de traduction et par là même d'éclairer la théorie de la traduction.

2) des travaux sur les modes d'évaluation qui recenseraient les différents modes d'évaluation qui sont pratiqués, les analyseraient et en proposeraient éventuellement d'autres ou même en proposeraient des adaptations. Les modes d'évaluation devront être classés et examinés selon les différentes fonctions de l'évaluation (diagnostique, sommative, formative).

3) des travaux sur les outils de l'évaluation qui étudieraient les moyens qui sont utilisés pour évaluer et les analyseraient à la lumière de la traductologie. Ces travaux devront porter d'une part sur l'étude des épreuves selon les différentes fonctions de l'évaluation et selon les différents niveaux d'enseignement, et d'autre part sur les critères, sur la notion de seuil d'acceptabilité et sur la progression.

4) des travaux sur les objets de l'évaluation qui aborderaient le sujet à partir des trois questions suivantes : Que veut-on évaluer ? Que doit-on évaluer ? Que peut-on évaluer ? Il faut se demander en effet quelles sont les compétences que l'on veut évaluer, mais aussi quelles sont celles que l'on doit évaluer et en outre quelles sont celles que l'on peut évaluer. Ces travaux devront prendre en compte que l'apprenti traducteur peut être évalué à partir du seul produit (la traduction, le texte comme résultat), il peut être évalué sur ses connaissances de la procédure (les règles à appliquer en général pour réussir le produit), il peut en outre être évalué sur le processus (les moyens personnels mis en œuvre dans un cas précis).

3. PERSPECTIVES DE RECHERCHE

3.1. L'évaluation en traduction

Nous avons classé ci-dessous sous forme de tableau récapitulatif l'évaluation en traduction selon le *domaine* de la traduction, les *objets* de l'évaluation, le *type* d'évaluation, la *fonction* de l'évaluation, le *but* dans lequel l'évaluation est pratiquée et les *moyens* utilisés pour l'évaluation. Il s'agit d'une

vision d'ensemble de l'évaluation dans les trois domaines de la traduction telle qu'elle devrait, à notre avis, être abordée.

DOMAINE	<i>TRADUCTION DES TEXTES LITTÉRAIRES ET SACRÉS</i>	<i>ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DE LA TRADUCTION</i>	<i>DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION</i>
OBJETS	∃ littérature et textes sacrés	∃ textes non littéraires et spécialisés	∃ étudiants ∃ plans d'étude ∃ programmes
TYPE	∃ évaluation du produit, ∃ du processus ∃ évaluation qualitative	∃ évaluation du produit ∃ évaluation quantitative, qualitative	∃ évaluation du produit ∃ du processus ∃ de la procédure ∃ évaluation quantitative qualitative
FONCTION	∃ sommative	∃ sommative ∃ formative	∃ diagnostique ∃ formative ∃ sommative
BUT	∃ informatif ∃ publicitaire ∃ spéculatif ∃ pédagogique	∃ économique-professionnel ∃ spéculatif	∃ académique ∃ pédagogique ∃ spéculatif
MOYENS	∃ critères d'évaluation	∃ traductions non littéraires ∃ critères d'évaluation ∃ barèmes de notation ∃ de correction	∃ critères d'évaluation ∃ critères de réussite ∃ barèmes de notation ∃ de correction

Tableau 22. L=évaluation en traduction

Lorsque le domaine de l'évaluation concerne les textes littéraires et sacrés, les objets sont essentiellement la littérature sous toutes ses formes (tout texte ayant pour fonction prioritaire une dimension esthétique) et les textes sacrés. On peut évaluer le produit, c'est à dire le texte publié, et le processus qui a conduit à ce produit. L'évaluation est qualitative, car c'est la qualité qui est essentiellement mise en cause, et elle a une fonction sommative parce qu'il y a généralement un jugement. L'évaluation est réalisée au moyen de critères, parfois dans un but spéculatif, car elle entraîne des retombées pour la recherche, parfois dans un but pédagogique, lorsque les textes littéraires sont utilisés en classe. En outre, elle peut poursuivre un but informatif lorsqu'il s'agit de présenter la publication d'une traduction ainsi qu'un but publicitaire lorsqu'il s'agit d'avancer des arguments pour faire vendre une nouvelle traduction.

Pour l'activité professionnelle de la traduction les objets sont généralement des textes non littéraires et/ou spécialisés. On évalue le produit, c'est à dire le résultat, et l'évaluation portera non seulement sur la qualité mais aussi sur la quantité, car on demande au traducteur un certain rendement. La fonction de l'évaluation est sommative parce qu'il y a jugement lors de la sélection du personnel, mais elle peut être aussi formative dans la mesure où après une évaluation/révision le traducteur peut apprendre de ses erreurs. L'évaluation est réalisée, soit dans un but économique-professionnel, il s'agit de sélectionner des traducteurs ou d'étudier leur rentabilité, soit dans un but spéculatif, par exemple les retombées théoriques des études conduites sur les barèmes. Les moyens employés sont des critères d'évaluation, des barèmes de notation et de correction.

L'évaluation dans la didactique de la traduction peut avoir pour objets d'étude, non seulement les étudiants mais aussi les plans d'étude et les programmes. L'évaluation s'intéresse au produit, ce que produisent les étudiants, au processus, leur manière personnelle de produire et à la procédure, vérifier si les étudiants maîtrisent les règles de l'art. Ces derniers peuvent être en outre évalués sur la qualité de leurs produits mais aussi sur leur rendement. C'est dans ce domaine que l'évaluation remplit ses trois fonctions (diagnostique, sommative et formative). Pour évaluer, on utilise des critères d'évaluation, et des critères de réussite, ainsi que des barèmes de notation et de correction. Finalement le but de l'évaluation est, soit académique parce qu'elle correspond à la sélection exigée par l'institution, soit pédagogique parce qu'elle entre dans la formation, soit spéculatif parce que toute évaluation consciente d'elle-même à des retombées théoriques.

3.2. Délimitation des champs de la recherche en évaluation dans la didactique de la traduction.

Les champs de la recherche en l'évaluation dans la didactique de la traduction peuvent-être classés, selon nous, d'après le domaine de recherche, les tâches préliminaires et les résultats. Nous distinguons trois domaines de recherche qui correspondent aux trois fonctions de l'évaluation : évaluation diagnostique, sommative et formative. Les tâches préliminaires correspondent aux activités qui

doivent être obligatoirement réalisées au début de la recherche, elles représentent la base sur laquelle reposera l'étude. Les résultats sont les produits obtenus à la fin des travaux. Notre tableau ne dit pas explicitement ce qu'il advient entre les tâches préliminaires et les résultats, mais comme pour toute recherche il doit y avoir évidemment toute une série d'opérations et de prises de décisions, élaboration de modèles et instruments de recherche, expérimentation et validation. En outre, il nous semble intéressant de signaler que la dynamique ne peut être simplement linéaire, car les résultats obtenus éclaireront à leur tour les définitions qui auront servi au départ et permettront dans un mouvement de spirale de faire progresser la recherche théorique.

DOMAINES DE RECHERCHE	TÂCHES PRÉLIMINAIRES	RÉSULTATS
ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE	Définir les compétences en traduction Définir les conditions préalables	∃ Épreuves pour examens d'entrée ∃ Critères de correction et de notation ∃ Seuil d'acceptabilité
ÉVALUATION SOMMATIVE	Définir les compétences en traduction Définir les objectifs et la progression	∃ Épreuves pour examens ∃ Critères de correction et de notation ∃ Niveaux de qualité ∃ Seuil d'acceptabilité
ÉVALUATION FORMATIVE	Définir les compétences en traduction Définir les objectifs et la progression Définir le contexte	∃ Épreuves de contrôle de la progression ∃ Critères de correction et de notation ∃ Niveaux de qualité ∃ Seuil d'acceptabilité ∃ Procédures et instruments de diagnostic des difficultés d'apprentissage ∃ Procédures et instruments de recueil d'informations sur le processus d'apprentissage ∃ Procédures et instruments d'auto-évaluation ∃ Instruments d'évaluation des tâches

Tableau 23. Les champs de la recherche sur l'évaluation dans la didactique de la traduction.

- Évaluation diagnostique

On appelle évaluation diagnostique l'évaluation qui a pour but la sélection et/ou l'orientation. Nous nous intéressons ici à la sélection car cette modalité correspond à un besoin pour les études professionnelles universitaires des traducteurs. Cette évaluation donc des étudiants qui souhaitent suivre une formation de traducteurs professionnels, représente un des domaines de la recherche en évaluation dans la didactique de la traduction. Comme dans d'autres pays, en

Espagne, des épreuves d'accès aux études professionnelles universitaires de la traduction sont organisées chaque année, pour le premier et le deuxième cycle. Des efforts ont été faits pour prendre en compte certaines des conditions préalables, cependant il serait souhaitable de poser de nouveau le problème en dehors de toutes contraintes pratiques (nombre de correcteurs disponibles, rémunération, etc.). Pour l'entrée dans le deuxième cycle, le problème ne s'est encore pas posé, nous nous contentons de reproduire un examen de fin de premier cycle correspondant à la traduction dans la langue maternelle ou à la traduction dans la langue étrangère. Toute recherche dans ce domaine doit commencer par définir les conditions préalables pour ce qui concerne l'entrée en premier et deuxième cycle ainsi que le niveau d'acquisition de la compétence en traduction devant être atteint en fin de premier cycle pour l'entrée en deuxième cycle. Sur cette base, des épreuves pourront être facilement élaborées puisque les objets de l'évaluation seront définis. D'autre part, l'étude devra établir les critères de correction et de notation ainsi que le seuil d'acceptabilité.

- Évaluation sommative

Le deuxième domaine de la recherche en évaluation dans la didactique de la traduction correspond à l'évaluation sommative, c'est à dire l'évaluation des étudiants qui suivent des études de traduction. La prise de décision ici concerne d'une part, le passage dans un niveau supérieur et, d'autre part, pour la fin des études en quatrième année, l'obtention de la licence. Il serait souhaitable que des travaux soient entrepris dans ce domaine afin de parvenir à une certaine cohérence quant au type d'épreuves pour l'obtention des diplômes, et aux performances attendues des étudiants. Ceci implique que les chercheurs devront commencer par définir, non seulement les compétences en traduction mais aussi les objectifs de l'enseignement. Par objectifs nous entendons les objectifs terminaux ainsi que les objectifs pour chaque niveau et chaque modalité de la traduction (dans la langue maternelle, dans la langue étrangère, générale et spécialisée), c'est à dire que la progression devra occuper une place importante dans les tâches préliminaires. Ces travaux auront pour but d'élaborer des modèles d'épreuves raisonnées pour chaque niveau et chaque modalité de la traduction (ce qui suppose une remise en question de l'examen traditionnel : le sacro-saint texte à traduire), et des critères

de correction et de notation. D=autre part, la réflexion devra aboutir à établir des niveaux de qualité pour les textes traduits selon les niveaux et les modalités de la traduction (c=est à dire, qualité révisable, qualité livrable, qualité diffusable), ainsi que le seuil d=acceptabilité pour la totalité de l=épreuve.

- Évaluation formative

L=évaluation formative est le troisième domaine de la recherche sur l=évaluation en didactique de la traduction. C=est le domaine le plus complexe parce qu=il n=existe ni points de comparaison, ni points de référence dans l=enseignement de la traduction et qu=il faudra adapter des instruments élaborés pour d=autres disciplines, parfois en créer d=autres. Comme pour l=évaluation sommative, les premières tâches consisteront à définir les *compétences* en traduction, les *objectifs* et la *progression*¹⁷, cependant elles devront aussi définir le *contexte*, c=est à dire la situation d=évaluation ainsi que le ou les sujets évaluateurs et le ou les sujets évalués. Les résultats pour l=évaluation formative correspondent à des procédures et des instruments. Une procédure peut être, par exemple, l=observation d=un groupe au travail, alors qu=un instrument peut être une tâche ou par exemple un questionnaire. Nous distinguons pour notre part, quatre types de *procédures* et/ou *instruments* qui pourraient être l=aboutissement de la recherche dans ce champ, étant entendu que cette liste n=est présentée qu=à titre indicatif et qu=elle doit demeurer ouverte sous peine d=entrer en contradiction avec l=esprit de l=évaluation formative.

1) Les *procédures et instruments de diagnostic des difficultés d'apprentissage* doivent, d=une part, permettre à l=enseignant de suivre les étudiants afin de dépister les difficultés qu=ils rencontrent dans le but de les aider à les surmonter, et d=autre part, faire prendre conscience à l=étudiant de sa capacité à résoudre ses problèmes.

¹⁷ Une recherche sur les objectifs d'apprentissage en traduction (traduction générale, technique, etc.) dirigée par Hurtado Albir a été conduite au Departament de Traducció i Comunicació de l=Universitat Jaume I Hurtado Albir (1996 b). Des résultats partiels concernant des propositions d=objectifs pour la traduction générale ont été publiés (Hurtado Albir 1996) et les résultats définitifs en 1999.

2) Les *procédures et les instruments de recueil d'informations sur le processus d'apprentissage* ont pour but de fournir des informations à l'enseignant sur la manière qu'ont les étudiants d'apprendre, lui permettant ainsi d'évaluer le processus et non plus simplement le produit. D'autre part, l'analyse du processus d'apprentissage apporte à l'étudiant des éléments de savoir sur lui-même.

3) Les *procédures et les instruments d'auto-évaluation*, qu'il ne faut pas confondre avec l'auto-notation, acheminent l'étudiant vers une connaissance de ses faiblesses et de ses qualités et donc vers une prise de conscience plus large qui le rend de plus en plus autonome.

4) Les *instruments d'évaluation des tâches* sont nécessaires pour améliorer les pratiques.

3.3. Propositions de recherche empirique en évaluation dans la didactique de la traduction

Gile (1995) dans *Regards sur la recherche en interprétation de conférence* reproche aux travaux réalisés en interprétation leur manque de rigueur scientifique. Il rappelle qu'un trop grand nombre de recherches en interprétation reposent encore sur des impressions personnelles et non sur des études empiriques. C'est pourquoi on trouve beaucoup de publications qui rendent compte surtout de travaux dont la démarche ne peut être qualifiée que de pré-scientifique, ce sont des textes

dans lesquels leurs auteurs développent des réflexions et des opinions de principe sur l'interprétation, fondées sur leur expérience personnelle et leurs intuitions plutôt que sur la base de l'étude systématique d'un corpus ou d'un ensemble de travaux scientifiques, observationnels ou expérimentaux. (Gile 1995 : 27)

Pour la traduction écrite, où il n'y a pas encore une longue tradition de recherche scientifique, la situation était comparable il n'y a pas si longtemps. On peut cependant constater ces dernières années une avancée de la recherche empirique. Ainsi le Departament de Traducció i d'Interpretació de l'Universitat Autònoma de Barcelona a entrepris un projet de recherche, dirigé par Hurtado Albir et financé par le ministère de l'Éducation et de la Science espagnol, qui s'intitule *Procesos de adquisición de la competencia traductora. y evaluación* (PACTE).

D'autre part, Orozco (1999) a soutenu dans le cadre du Programme de Doctorat du même département, un travail de recherche intitulé *La adquisición de la competencia traductora en su fase inicial: planificación de una investigación*, ainsi qu'une thèse (2000) et Waddington (2000) de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid a soutenu l'an dernier une thèse de doctorat qui consistait à expérimenter plusieurs barèmes dans le but de les comparer.

Cette tendance est signalée par Gile (1995) :

Des appels de plus en plus nombreux se font entendre en faveur de la recherche empirique, ce qui correspond d'ailleurs à une récente tendance observée également dans la recherche en traduction écrite. (Gile 1995 : 73)

Nous verrons à présent, et en suivant les indications de Gile (1995), ce qu'il faut entendre par recherche empirique. La recherche empirique peut suivre deux sortes de démarches : soit une démarche observationnelle, soit une démarche expérimentale.

La démarche observationnelle (ou naturaliste) consiste à réaliser, à travers une observation rigoureuse, une étude systématique d'une situation ou d'un phénomène tels qu'ils se produisent, aucune variable n'étant ajoutée. Les moyens employés peuvent aller du simple enregistrement d'une situation donnée à la recherche active de renseignements à travers des consultations de données, des questionnaires, des interviews. Cette démarche est aussi appelée démarche descriptive. Pour notre part nous adopterons cette dernière dénomination car elle nous semble plus cohérente, étant donné qu'il s'agit de décrire uniquement, et que l'observation peut-être aussi utilisée dans la démarche suivante.

La démarche expérimentale consiste à rendre compte des résultats d'une observation systématique d'une situation que le chercheur a provoqué délibérément. Il y a donc, contrairement à ce qu'il advenait pour la démarche précédente, manipulation. Il peut s'agir de vérifier des hypothèses ou d'explorer une situation nouvelle.

- Démarche descriptive et démarche expérimentale

Sous cette rubrique nous voulons signaler les études empiriques sur l'évaluation dans la didactique de la traduction qui pourraient suivre soit une démarche observationnelle soit une démarche expérimentale.

Pour la démarche descriptive, il s'agirait de dresser une bibliographie, d'élaborer une banque de données et de réaliser des enquêtes.

1) Dresser donc une bibliographie exhaustive sur l'évaluation dans la didactique de la traduction dans toutes les langues, nous semble indispensable pour deux raisons fondamentales. D'une part, pour confirmer notre hypothèse de départ selon laquelle il existe très peu de travaux sur l'évaluation en didactique de la traduction, et d'autre part pour les examiner, les confronter, et tirer par la suite des conclusions.

2) Il nous semble aussi important d'élaborer une banque de données sur l'évaluation dans la didactique de la traduction à partir de documents recueillis dans des centres universitaires d'enseignement de la traduction professionnelle nationaux et étrangers. Nous entendons par documents, d'une part, les programmes des cours de traduction afin de connaître les méthodes d'évaluation utilisées, la place qu'elles occupent dans les programmes et comment elles sont communiquées aux étudiants, et d'autre part, des modèles d'épreuves avec leurs critères de correction et de notation à tous les niveaux (avant, au cours et à la fin de la formation) et pour toutes les modalités (traduction dans la langue maternelle, traduction dans la langue étrangère, traduction générale et traduction spécialisée)

3) Finalement, réaliser une enquête sur l'évaluation dans la didactique de la traduction, à partir de questionnaires adressés aux professeurs et de questionnaires adressés aux étudiants, permettrait de connaître la situation telle qu'elle est envisagée par les professeurs et vécue par les étudiants. Cette enquête devrait être réalisée dans de nombreux centres universitaires de traduction professionnelle nationaux et étrangers afin d'obtenir des résultats représentatifs et fiables.

Pour la démarche expérimentale, il s'agirait de mener des études empiriques qui auraient pour but de proposer des procédures et des instruments d'évaluation dans chacune de ses trois fonctions (diagnostique, sommative et formative) après les avoir expérimentés et validés. Seraient donc élaborés :

1) des épreuves pour les examens : les examens d'entrée et de fin d'études, les examens pendant la formation à tous les niveaux d'enseignement et dans toute les modalités de la traduction (traduction dans la langue maternelle, traduction dans la langue étrangère, traduction générale et traduction spécialisée)

2) des critères de correction et de notation, ainsi que des définitions de niveaux de qualité et de seuil d'acceptabilité,

3) des procédures et des instruments pour diagnostiquer les difficultés d'apprentissage, pour recueillir des informations sur le processus d'apprentissage, et pour mettre en place l'auto-évaluation, ainsi que des instruments d'évaluation des tâches.

• Propositions d'études empiriques en l'évaluation dans la didactique de la traduction

Nous rassemblons dans le tableau ci-dessous les travaux qui pourraient à notre avis faire l'objet d'études empiriques selon les deux démarches, descriptive et expérimentale. Les études qui suivraient une démarche descriptive correspondraient à une description de la réalité, c'est à dire l'évaluation telle qu'elle est conçue et pratiquée. Bien que ces études descriptives ne soient pas indispensables pour entreprendre les études expérimentales, il nous semble intéressant de les réaliser avant, ou pour le moins parallèlement, car les chercheurs prendraient connaissance de la réalité de l'évaluation, ce qui permettrait de faire le bilan de ce qu'il manque dans ce domaine. Pour les études expérimentales, il s'agirait donc d'élaborer des procédures et des instruments d'évaluation suivant le processus expérimental.

La recherche en évaluation dans la didactique de la traduction, nous l'avons vu, représente un travail d'une ampleur telle qu'il apparaît indispensable d'organiser des équipes de recherche selon chaque démarche et chaque objet de recherche. Ces équipes devraient en outre se constituer parallèlement dans plusieurs universités nationales et étrangères afin de pouvoir obtenir des résultats suffisamment larges pour être fiables. Finalement nous voudrions insister sur la nécessité de solliciter la collaboration de chercheurs d'autres disciplines, en particulier nos collègues des sciences de l'éducation. Ces derniers, en effet, pourront nous faire part de leur grande expérience dans le domaine de la recherche

empirique en évaluation, et seront pour nous des guides indispensables qui nous permettront d'aborder la recherche d'une manière plus systématique.

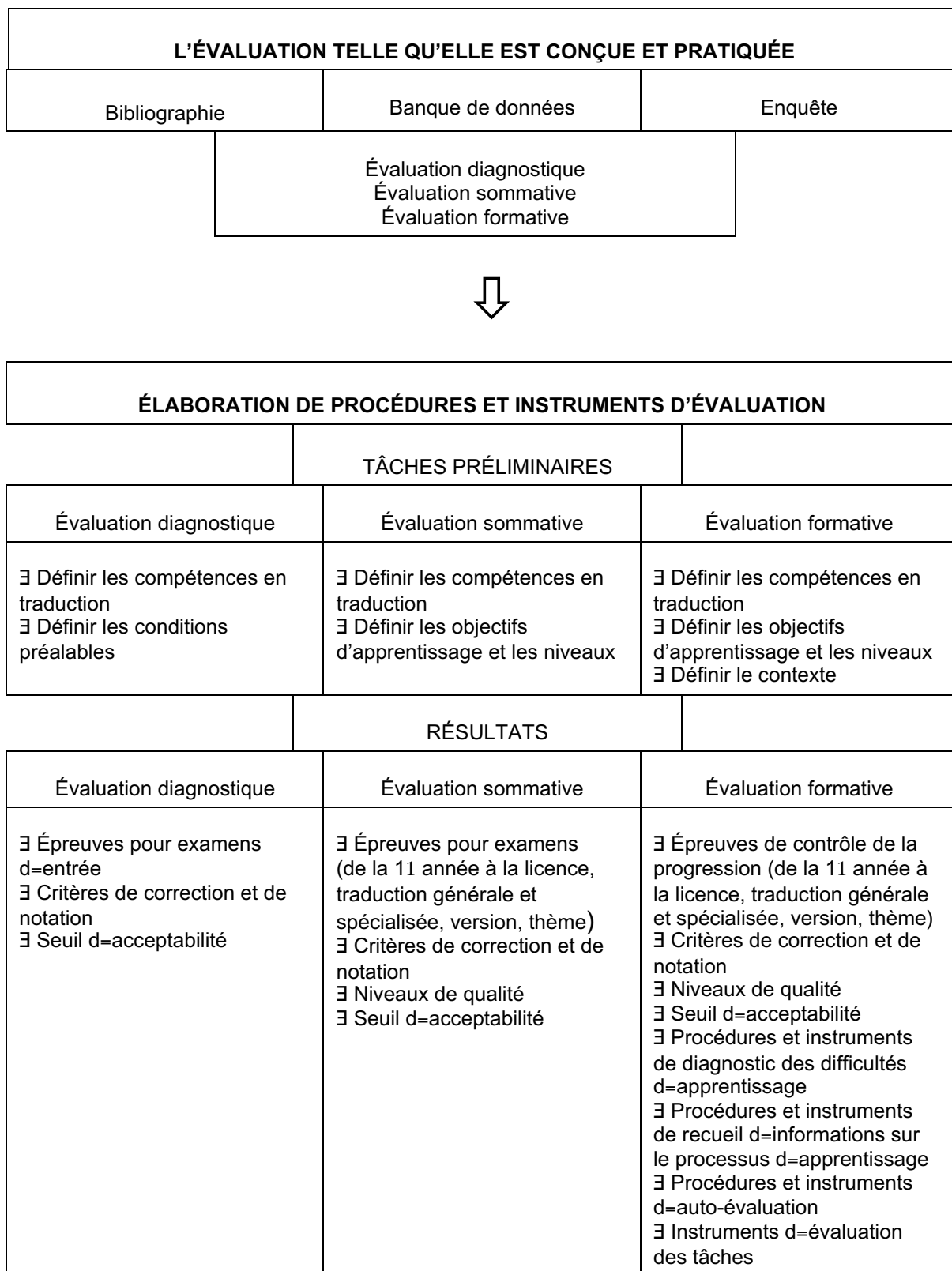


Tableau 24. Propositions de recherche empirique en évaluation dans la didactique de la traduction

DEUXIÈME PARTIE
évaluation et didactique de la
traduction dans la langue étrangère

Tout se passe à l'université comme s'il suffisait de bien maîtriser une discipline pour bien l'enseigner. (Romian 1985 : 219)

Rien ne remplacera le bon sens, le respect des étudiants et le désir sincère de les guider dans leur cheminement individuel. (Delisle 1998 : 26)

IV DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION DANS LA LANGUE ÉTRANGÈRE

Aborder l'évaluation sommative dans la didactique de la traduction dans la langue étrangère, dans le cadre de l'enseignement universitaire de la traduction professionnelle, implique qu'il nous faut d'ores et déjà annoncer la couleur quant à la didactique de la traduction. Or, toute démarche didactique comprend (Nunziati 1990) :

- une réflexion sur le savoir et les relations entre les composantes de ce savoir, ainsi qu'un souci de rationalisation des contenus ;
- une étude des éléments qui entrent en jeu dans la construction de ce savoir par l'apprenant ;
- une analyse des idées qu'on se fait de la matière enseignée, de son rôle social à long terme, des mécanismes d'apprentissage, des nécessités pédagogiques, du bien-fondé d'une méthode sur une autre, etc.

C'est pourquoi il nous faut définir les objets de l'enseignement, les objectifs poursuivis ainsi que la méthodologie appliquée. En outre, de même que la didactique des langues repose sur un modèle de compétence de communication, la didactique de la traduction a besoin d'un modèle de compétence sur lequel asseoir son édifice. C'est en effet à partir du modèle de compétence de traduction que les objectifs de l'enseignement peuvent être désignés et, par-là même, que l'évaluation peut être conduite. Nous traiterons donc de tous ces aspects dans ce chapitre qui s'ouvre sur des considérations générales au cours desquelles nous expliquons pourquoi nous avons choisi de parler de traduction dans la langue étrangère, plutôt que de *thème*, et quelle est sa place dans l'activité professionnelle ainsi que dans l'enseignement de la traduction.

1. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

Après avoir écarté « traduction vers la langue étrangère » qui ressemble étrangement à un anglicisme (*translation into the second language*), notre choix de parler de « traduction dans la langue étrangère », et non de « thème », tient au fait que le thème existe par opposition à la version. Or, dans la pratique professionnelle on ne parle pas ni de version ni de thème mais de traduction. Pour ce qui est de la version, au XVIII^e siècle, Diderot et d'Alembert dans leur *Encyclopédie* définissent la

traduction par opposition à la version qui n'est pas considérée à proprement parlé comme une opération de traduction :

La version est plus littérale, plus attachée aux procédés propres de la langue originale et plus asservie dans ses moyens aux vues de la construction analytique. La traduction est plus occupée du fond des pensées, plus attentive à les présenter sous la forme qui peut leur convenir dans la langue nouvelle et plus assujettie dans ses expressions aux tours et aux idiotismes de cette langue. (cité par Durieux, 1988 : 26)

D'autre part, on associe la notion de version aux langues mortes dans un contexte pédagogique comme cela est indiqué à l'entrée *traduction* dans le *Grand Dictionnaire Universel* du XIX^e siècle de Pierre Larousse :

La traduction est un travail plus complet que la version ; celle-ci peut, à la rigueur, consister uniquement dans la substitution d'un mot à un autre ayant le même sens dans une langue différente, tandis qu'une traduction exige tous les changements nécessités par la différence qui peut exister entre le génie de deux langues. On appelle version les exercices par lesquels nos jeunes collégiens traduisent en français une page de latin ou grec.

Ainsi, le thème allant de pair avec la version, dans le contexte qui nous occupe, avons-nous intérêt à délaissier le mot *thème* qui par ailleurs est défini par Le Robert électronique comme suit : « exercice scolaire qui consiste à traduire un texte de sa langue maternelle dans une langue étrangère ». Si nous proposons traduction dans la langue étrangère, c'est que nous n'avons pas la possibilité en français de dire *traduction inverse*, comme on le dit fort judicieusement en espagnol, ni de dire « retour » comme les Belges, car cette appellation n'est pas employée par le reste des francophones. Le mot version étant écarté, nous ne pouvons dire non plus, « version à l'envers » comme le propose Ladmiral :

Ce n'est qu'à un niveau élevé que le thème tend à être véritablement une traduction. Mais alors il change de nature et mérite bien plutôt d'être appelé une version à l'envers. (Ladmiral 1982 : 53)

Nous considérons donc que cette matière, lorsqu'elle est enseignée dans les centres universitaires d'enseignement de la traduction professionnelle, devrait, en français, être appelée *traduction dans la langue étrangère*. Pour notre part, nous réservons le mot thème pour les exercices de traduction qui consistent à traduire des phrases isolées contenant des difficultés grammaticales ou bien des difficultés

lexicales ou bien rédactionnelles (thème grammatical, thème d'application, cf infra VI.1)

1.1. La traduction dans la langue étrangère : le cas de la traduction en français

- Situation de la langue française

Il est néanmoins difficile de parler de la traduction dans la langue étrangère dans l'absolu, il est indispensable, sous peine de généralisations hâtives et donc erronées, de préciser dans quelle langue étrangère s'effectue la traduction, à partir de quelle langue maternelle, et dans quelle situation géographique. Pour nombre de pays, la traduction dans la langue étrangère est beaucoup plus vivace que la traduction dans la langue maternelle, cette dernière n'ayant pas de rayonnement international. Beeby (1996a), connaissant parfaitement la question, précise immédiatement qu'elle parle de la traduction en anglais, la langue source étant l'espagnol. D'autre part, lorsqu'elle parle du contexte professionnel, après avoir situé la traduction en anglais à l'échelle mondiale, elle s'en tient essentiellement au marché du travail à Barcelone étant donné qu'elle enseigne la traduction en anglais dans une université de Barcelone. Pour ce qui est du français, la situation actuelle du français est loin d'être comparable à celle de l'anglais.

La langue française a connu, au cours de son histoire, deux rayonnements internationaux. En effet, le français a été au XII^e et XIII^e siècles la deuxième langue internationale après le latin, et quelques siècles plus tard, au XVIII^e siècle, elle devient la langue des érudits, la langue de la culture, elle est répandue dans toutes les cours européennes et se trouve être à la veille de la Révolution la langue diplomatique par excellence. On trouve dans l'article sur la langue française de l'*Encyclopédie Universalis* cette anecdote significative :

Le pays le plus francisé est l'Allemagne, où l'Académie de Berlin, en 1782, met au concours un sujet révélateur : « Qu'est-ce qui fait la langue française la langue universelle de l'Europe ? ». (*Encyclopédie Universalis*, 1995, tome 9, 788c)

Jusqu'au XIX^e siècle, et avec quelques fluctuations, la situation du français se maintient mais elle n'a cessé de se détériorer à partir des années vingt. Actuellement malgré de sérieux efforts pour *sauver* le français, malgré cette idée de

francophonie - un concept créé en 1880 par le géographe Onésime Reclus (Joubert 1995) - très vivace depuis les années soixante, et bon nombre d'associations comme l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (A.U.P.E.L.F.) qui a été lancée à Montréal en 1961, le français est en perte de vitesse et dans nombre de pays il n'a plus son statut de langue étrangère privilégiée. Il n'est pratiqué que par 2% de la population mondiale, c'est à présent l'anglais qui tient cette place de première langue internationale, la langue dans laquelle on traduit le plus et celle qu'on enseigne partout.

En el siglo XX el idioma inglés ha pasado a ocupar el lugar del latín como la lengua internacional, no sólo en Europa sino en el resto del mundo. Es la lengua del comercio mundial, de las multinacionales, de la ciencia, la tecnología y de los medios de comunicación. Se enseña inglés como lengua extranjera en todas partes, y muchos de estos anglohablantes alcanzan un nivel muy alto. El número de traducciones al inglés sobrepasa las efectuadas a cualquier otra lengua. (Beeby 1996a : 59)

Le français étant de moins en moins enseigné, les apprenants n'étant généralement plus très motivés, le niveau de compétence, hormis dans le cas de certains étudiants privilégiés – un parent francophone, des séjours prolongés en pays francophones ou même une scolarité dans un lycée français à l'étranger –, s'en ressent et rares sont les étudiants brillants.

- La situation de la traduction en français à Barcelone

N'ayant pas de données précises sur la situation de la traduction en français à l'échelle internationale, ni à l'échelle de l'Espagne, voyons ce qu'il en est à Barcelone. La première remarque qu'il convient de faire c'est que la traduction en français à Barcelone ne correspond pas toujours à une traduction dans la langue étrangère pour la bonne raison que nombre de Français et de Francophones y sont installés. Ainsi, et c'est une particularité du marché, le français qui est langue étrangère à Barcelone peut fort bien être, et cela arrive assez souvent, la langue maternelle du traducteur ; cette situation ne concerne pas le sujet de cette thèse. La deuxième remarque est qu'il existe à Barcelone un marché important de la traduction en français qui couvre une grande diversité de domaines et qui est dû en partie à un nombre élevé d'entreprises à participation française. En effet, selon *La Lettre* (bulletin de liaison de la Communauté française en Aragon, aux Baléares et en Catalogne) du Consulat de France à Barcelone, d'octobre 2000, sur les 1 200

entreprises à participation française situées en Espagne, 700 se trouvent en Catalogne. Nous exposerons à présent des données obtenues par deux enquêtes¹⁸ dont le but était de jeter quelques lumières sur la traduction en français à Barcelone.

La première enquête date de 1996. Le but était de connaître la situation de la traduction en français dans les entreprises à participation française installées à Barcelone et dans sa région. Le volume de traductions dans la langue maternelle (plus en espagnol qu'en catalan) est légèrement plus important que le volume de traductions en français. Les documents qui font l'objet de traductions sont en grande partie des documents en rapport avec la spécialité de l'entreprise, des documents internes, des lettres et dans certains cas des manuels ou des catalogues.

Une deuxième enquête a été réalisée, au cours des premiers mois de l'an 2000, toujours à Barcelone mais cette fois auprès des agences de traduction pour lesquelles le français est une langue de travail, c'est à dire la majorité. Il en résulte tout d'abord que les agences dans lesquelles le volume de traductions dans la langue étrangère, en l'occurrence le français, dépasse le volume de traductions dans la (les) langue (s) maternelle (s), sont plus nombreuses (38%). Cependant _ des agences (24%) réalisent autant de traductions dans la langue maternelle que de traductions dans la langue étrangère. Il apparaît aussi que le volume de traductions en français à partir de l'espagnol est largement plus important (79,3%) que le volume de traductions à partir du catalan (13,8 %) qui est au même titre que l'espagnol langue officielle de la Communauté autonome. Il est d'autre part intéressant de constater que le volume de traductions de l'anglais en français se situe à égalité avec la traduction du catalan en français. Quant aux genres de textes traduits, l'enquête apporte des données intéressantes. Les voici par ordre décroissant, des plus traduits aux moins traduits : textes techniques et juridiques, textes publicitaires et commerciaux, textes économiques et médicaux, textes du domaine touristique, textes du domaine informatique, textes du domaine politique, textes du domaine industriel puis suivent des sujets comme la sociologie, les sciences et la littérature (13,8% des agences). Outre cela, il faut remarquer que 24% des agences traduisent des cartes commerciales, des textes de pharmacologie, de cosmétique et de marketing.

¹⁸ Faute de connaissances pointues en la matière, ces enquêtes n'ont pas été réalisées selon des critères scientifiques, il faut donc les considérer comme des sondages.

1.2. La traduction dans la langue étrangère dans l'enseignement de la traduction professionnelle

La traduction dans la langue étrangère ne semble pas être un sujet suffisamment intéressant pour les chercheurs en traductologie. Quelques travaux il est vrai ont été publiés, notamment en anglais, tels que *Teaching Translation from Spanish to English* de Beeby (1996b), et *Translation into the Second Language* de Campbell (1998) qui, dès les premières lignes, signale ce manque d'intérêt : « *translation into the second language, an area largely ignored by applied linguistics in general and by literature of translation studies in particular* ». La traduction dans la langue étrangère, en effet, brille par son absence dans de très intéressantes publications sur la didactique de la traduction : Hewson et Martin (1991), Nord (1991), Hervey et Higgins (1992), Delisle (1993), Hurtado (1999). Or, cette matière fait partie du cursus de l'enseignement de la traduction professionnelle dans la plupart des centres de formation.

De même que pour la réalité professionnelle, on ne peut parler de traduction dans la langue étrangère en général, il faut savoir à partir de quelle langue on traduit et dans quelle langue on traduit ainsi que dans quel contexte géographique. Il est difficile de généraliser pour ce qui est de la didactique sous peine d'avancer des idées fausses. Certains sont même contraires à l'enseignement de la traduction dans la langue étrangère. Déjean Le Féal (1993 : 180) par exemple, se demande s'il faut l'enseigner et conclut : « il ne saurait y avoir de justifications valables pour son enseignement », « il faut même le déconseiller formellement », « il représente une perte de temps et d'énergie ». Nous ne partageons pas du tout cette opinion, l'enseignement de la traduction dans la langue étrangère étant, à notre avis, nécessaire pour deux raisons.

La première raison est d'ordre pédagogique. On ne peut envisager la didactique de la traduction sans l'enseignement de la traduction dans la langue étrangère, car, qui peut le plus peut le moins. En effet, dans le cas de la traduction dans la langue maternelle, tout le monde est bien d'accord, le traducteur doit parfaitement comprendre le texte de départ rédigé en langue étrangère. Or, si l'étudiant pratique le sens inverse, il est évident que la pratique de la rédaction dans la langue étrangère développera sa capacité de compréhension de cette dernière.

On pourrait nous objecter qu'un cours de langue étrangère, et c'est ce qui se pratique, au cours duquel des exercices de rédaction et de lecture-compréhension sont proposés à l'étudiant, peut parfaitement remplir cette fonction. Cette solution, cependant, n'est pas aussi complète que la traduction dans la langue étrangère, parce que d'une part, cette dernière représente l'exercice de rédaction le plus contraignant, et d'autre part, il s'agit d'un enseignement qui a l'avantage de mettre en présence d'une manière explicite les deux langues et donc de développer cette capacité indispensable pour un traducteur qui consiste à séparer les deux langues, à éviter les calques et les contaminations.

La deuxième raison est d'ordre professionnel. Il est vrai que la traduction connaît une « ère nouvelle de la traduction » (Herbulot, F. (19 ? : 25) qui permet la communication par modem, donc l'abolition de frontières et, apparemment, celle de la notion double de traduction dans la langue étrangère et dans la langue maternelle :

On pourra trouver dans un pays étranger, sans être entravé par les délais, la poste et autres difficultés de cet ordre, des traducteurs travaillant directement, presque en temps réel, dans leur langue maternelle. Nul n'aura plus besoin de faire appel à des traducteurs traduisant autrement que vers leur langue maternelle, et les difficultés auxquelles se heurtent parfois les traducteurs obligés de travailler vers leur langue B disparaîtront de ce fait, grâce à la technique, qui une fois de plus viendra à notre aide. (Herbulot 19 ?? : 25),

Cependant, malgré les avancées de la techniques, dans certains domaines, comme la traduction assermentée, ou dans les entreprises, le tourisme, le cas des foires expositions, pour laquelle le traducteur traduit dans les deux sens, la traduction dans la langue étrangère reste indispensable. Il existe, d'autre part, des situations pour lesquelles il est préférable que la traduction soit réalisée dans le pays d'origine afin d'assurer une compréhension parfaite de la réalité. Certains contrats, engagements, doivent être traduits sur place même si la rédaction n'est pas idiomatique, l'important étant dans ces cas précis l'information. Or, la demande de traductions en français à Barcelone est telle qu'elle ne peut être couverte par les traducteurs francophones y résidant, et dans certains cas nous insistons la parfaite connaissance du contexte politique, économique et social, actuel, est indispensable. En outre, pour ce qui est de la traduction du catalan en français, qui ne peut être réalisée en France faute de traducteurs préparés, même si le volume de traductions, nous l'avons vu, n'est pas encore très important, les traducteurs francophones maîtrisant le catalan et résidant

à Barcelone ne sont pas assez nombreux. Il y a un autre argument, et non des moindres, qui joue en faveur de la traduction en français dans notre Communauté autonome : il s'agit d'un argument économique. Les traductions faites à Barcelone coûtent moins chères que celles réalisées en France et on traduit actuellement non seulement toutes sortes de documents mais aussi des livres (textes de divulgation). Qu'est-ce à dire ? Les traducteurs francophones qui réalisent ce travail ne peuvent couvrir le reste. Le reste étant donc traduit par des traducteurs pour qui le français est une langue étrangère. Pour terminer, nous voulons signaler une particularité sur le marché du travail qui joue comme argument en faveur de l'enseignement de la traduction dans la langue étrangère : certains employeurs potentiels des traducteurs comptent sur les capacités de ces derniers en traduction dans la langue maternelle mais aussi dans la langue étrangère.

(...) sur le marché du travail, dans le secteur privé, on n'embauche pour une langue étrangère, et parfois deux, qu'un seul traducteur qui devra les manier comme langue-source, ou langue-cible selon les besoins. Or les dernières statistiques réalisées par la EUTI de Barcelone font apparaître qu'un tiers de nos diplômés travaillent dans le secteur privé (entreprise et tourisme) ce qui représente un nombre important. (Martínez Melis 1988 : 124)

Beeby (1996) rapporte l'exemple d'un appel d'offres lancé par une chaîne de télévision dans la région de Barcelone pour lequel la personne chargée du recrutement organisa des épreuves de traduction dans la langue maternelle et dans la langue étrangère. Elle attendait le même niveau de compétence dans les deux sens. La traduction dans la langue étrangère est donc bien « une nécessité, et comme telle, c'est en termes de rentabilité et d'efficacité que doit être posé le problème que peut soulever son enseignement » (Martínez Melis 1988 : 125).

Comme nous l'avons fait remarquer dans le cas de l'activité professionnelle de la traduction, il est difficile de parler de l'enseignement de la traduction dans la langue étrangère en général. Il est indispensable de parler de la traduction dans la langue étrangère, en précisant quelle est la langue d'arrivée, quelle est la langue de départ, la situation géographique dans laquelle se pratique la traduction, les exigences académiques et le niveau des étudiants. Ainsi, selon le contexte académique réel, et la spécificité du marché on peut décider quoi enseigner et comment l'enseigner.

2. LE MODELE DE COMPETENCE DE TRADUCTION

2.1. Conception de la traduction

La définition de la traduction sur laquelle reposent les propositions de cette recherche, et en particulier le modèle didactique, correspond à celle qu'en donne Hurtado (1999), à savoir que la traduction est un processus d'interprétation et de communication pour reformuler un texte qui se déroule dans un contexte social ; ce qui implique la prise en compte de trois facteurs : le processus mental, le texte et l'acte de communication.

- Le processus mental

Le traducteur pour produire un texte dans une langue à partir d'un texte original dans une langue différente doit tout d'abord comprendre le sens que transmet le texte original puis le reformuler dans une autre langue. Le processus de traduction implique non seulement une capacité de compréhension et de réexpression, mais aussi le choix d'une méthode et l'utilisation de stratégies de traduction.

Le traducteur n'est pas un récepteur normal d'un texte original ni un émetteur normal d'un texte d'arrivée, il a besoin de maîtriser certaines stratégies pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté en fonction de la méthode qu'il aura choisie. Hurtado distingue 4 méthodes différentes :

- la méthode d'interprétation-communication consiste à traduire le sens du texte original et de maintenir la fonction ainsi que le genre du texte original pour produire le même effet sur le destinataire du texte d'arrivée.
- la méthode littérale consiste à traduire littéralement lorsque l'objectif est de reproduire le système linguistique de départ ou la forme du texte original.
- la méthode libre consiste à maintenir l'information et la fonction du texte original mais à changer les catégories sémiotiques et de communication.
- la méthode philologique consiste à commenter la traduction dans un but d'érudition pour un public spécialisé.

Quant aux stratégies, ce sont des procédures, conscientes ou inconscientes, verbales ou non verbales, que le traducteur utilise pour comprendre (délimiter les

idées principales des idées secondaires, découvrir leur enchaînement, chercher de l'information, etc.) et pour reformuler (paraphraser, retraduire, reformuler à voix haute, éviter les mots et les constructions rappelant l'original, etc.).

- Le texte

Ce ne sont pas les langues qui sont au centre de l'opération traduisante mais les textes. C'est pourquoi la traduction implique la prise en compte de mécanismes de fonctionnement textuel et des typologies textuelles.

- les éléments-clés de l'organisation textuelle sont : *la cohérence* en rapport avec la structure globale de l'information et se trouve au niveau macrotextuel et sémantique ; *la cohésion*, c'est à dire la relation entre les unités sémantiques et syntactiques, dans laquelle on distingue les mécanismes de référence et les connecteurs ; *la progression thématique*, c'est à dire l'organisation de l'information qui articule entre eux les éléments d'information connus (thème) et les éléments d'information nouveaux (rhème) ;
- ce qui distingue les textes ce sont *leurs fonctions, leurs conventions et l'idéologie véhiculée* ; Hurtado reprend les considèrent trois catégories de Hatim et Mason (1990) : le *type textuel* correspondant à un classement à partir de la fonction prioritaire, ce qui donne des textes d'exposition, des textes d'argumentation et des textes d'instruction ; le *genre textuel* qui est défini à partir du champ et du mode textuel, de la fonction, des émetteurs et récepteurs et des conventions formelles (« conventional forms of texts associated with particular types of social occasion. Within a given genre, subsidiary genres may be identified » Hatim et Mason 1997 : 218) (par exemple, pour le genre administratif : contrat, curriculum, appel d'offres, lettre administrative, etc.) ; le *discours* qui correspond à des attitudes idéologiques qui peuvent être stéréotypées (par exemple, le discours scientifique, le discours raciste, etc.).

- L'acte de communication

La traduction est un acte de communication complexe qui met en jeu plusieurs aspects extratextuels : le contexte socioculturel du texte de départ ainsi que celui du texte d'arrivée, différents émetteurs (l'auteur du texte de départ, le traducteur) et récepteurs (le récepteur du texte de départ, le traducteur, le récepteur du texte d'arrivée). Le contexte, à l'influence duquel la traduction est soumise, comprend trois

dimensions (Hatim et Mason 1990) : la dimension de communication est en rapport avec la variation linguistique, la dimension pragmatique avec l'intentionnalité du discours et la dimension sémiotique avec le système de valeurs d'une culture déterminée, d'où les différences entre les catégories sémiotiques de genre, discours et texte selon les règles culturelle. La réception, qui joue un rôle majeur dans la traduction, pose le problème du transfert culturel, celui de la dimension historique et celui de la fonction de la traduction.

2.2. La compétence de traduction

- Des tentatives de définition de la compétence de traduction

La compétence de traduction est malheureusement loin de susciter l'intérêt qu'elle devrait et si certaines publications en parlent, elles en donnent rarement une définition (Krings 1986, Wills 1989, Lörscher 1991). D'autres publications proposent des modèles plus ou moins élaborés lesquels généralement reposent sur l'observation de l'activité du traducteur et non sur des travaux de recherche empirique.

Dès 1980, Delisle affirme qu'un bon traducteur doit maîtriser quatre sortes de compétences :

- la compétence linguistique qui correspond aux connaissances des codes linguistiques concernés.
- la compétence encyclopédique qui est la connaissance des choses et du monde, de tout ce qui constitue notre univers physique ou mental.
- la compétence de compréhension ou la capacité de comprendre, d'interpréter un texte.
- la compétence de réexpression ou la capacité de redire dans une autre langue ce qui a été compris grâce à des techniques d'expression et de rédaction.

Il ne s'agit pas ici de faire un état de la question. Cela a déjà été fait par différents auteurs (Hurtado Albir 1999d : 42 et 43, 1999c ; Orozco 2000 : 85 à 93 ; Waddington 2000 : 81, 98-99, 101-102, 106-112), auxquels nous empruntons certains exemples afin d'illustrer la diversité des propositions

Lowe (1987), dans son analyse pour adapter à la traduction les barèmes ACTFL / ETS (American Council on the Teaching of Foreign Languages /

Educational Testinf Service) servant à évaluer les compétences de lecture et d'écriture dans la langue étrangère, établit un profil du traducteur composé de 8 éléments qui constitueraient donc la compétence de traduction : compréhension de lecture dans la LD ; capacité de rédaction dans la LA ; compréhension du style de la LD ; maîtrise du style dans la LA ; compréhension des aspects sociolinguistiques / culturels dans la LA ; maîtrise des aspects sociolinguistiques / culturels dans la LD ; rapidité ; le facteur X (un facteur qui peut expliquer une erreur de traduction mais qui n'a pas été isolé).

Partant de la compétence communicative à plusieurs facettes, Bell (1991) considère que la compétence de traduction se compose de quatre sortes de compétences : une compétence grammaticale ; une compétence sociolinguistique ; une compétence discursive ; une compétence stratégique.

Pour Hewson et Martin (1991) la compétence de traduction est la somme de 3 compétences : une compétence linguistique dans les deux langues qui est acquise ; une compétence de dérivation ; une compétence de transfert comprenant deux facettes : le potentiel de transfert du traducteur lui-même mais aussi la capacité de transfert acquise grâce à la documentation.

Quelques années plus tard, en 1995, Hewson, à propos d'évaluation de la traduction, qui doit pour lui s'intéresser non seulement au produit mais aussi au processus, nuance la première proposition en proposant 3 niveaux de la compétence de traduction : le niveau culturel ; le niveau linguistique ; le niveau de la réalité professionnelle de la traduction.

Nord (1992) envisage la compétence de traduction sous 6 aspects et, pour bien indiquer qu'elle requiert des compétences qui lui sont propres, situe au dernier plan l'aspect linguistique et culturel : la réception textuelle ; la recherche de l'information ; le transfert ; la production textuelle ; l'évaluation de la qualité ; la capacité linguistique et culturelle.

Stanfield et al (1992), pour déterminer les éléments qui composent la compétence de traduction utilisent un travail réalisé pour le FBI (Federal Bureau of Investigation) qui consistait à élaborer un barème avec des descripteurs des différents niveaux de la compétence de traduction.

Les descripteurs sont divisés en deux parties : la précision (accuracy) : précision de la transmission de l'information du TO au TA ; l'expression : qualité de l'expression dans le TA selon les normes (grammaire, lexique, orthographe, style, etc.)

Pour Kiraly (1995) la compétence de traduction est faite de 3 sortes de connaissances et aptitudes : des connaissances sur le contexte dans lequel se réalise une traduction ; des connaissances linguistiques, culturelles et thématiques, dans la langue de départ et la langue d'arrivée ; un savoir-faire permettant d'utiliser des processus psycholinguistiques, intuitifs et raisonnés, de formuler le texte d'arrivée et de contrôler s'il correspond au texte de départ.

La compétence de traduction se compose pour Hurtado (1996a, 1996b) de 5 compétences : une compétence de communication dans les deux langues ; une compétence extralinguistique (connaissances encyclopédiques, culturelles, thématiques) ; une compétence de transfert ; une compétence professionnelle ; une compétence stratégique.

Pour définir la compétence de traduction, il est indispensable selon Presas (1996) de distinguer celle-ci de la compétence bilingue. Elle est faite d'une combinaison de 2 sortes de connaissances : des connaissances *épistémiques* (connaissances dans les deux langues, culturelles, encyclopédiques et thématiques) ; des connaissances *opératives* de trois sortes (réception du TO, constitution du projet traducteur et production de la traduction estimation des capacités personnelles, évaluation du besoin de la documentation et son utilisation) ; connaissances des techniques de l'édition.

Risku (1998) conçoit un modèle de quatre éléments agissant ensemble pour construire le sens : la constitution de la macrostratégie servant à anticiper la situation de communication dans laquelle figure la traduction ; l'intégration de l'information permettant de créer et de comparer des représentations des situations du texte de départ et de la traduction, ainsi que d'évaluer les besoins de documentation ; la planification et la décision qui assurent la cohérence interne du texte; l'auto-organisation permettant la réflexion et l'évaluation continue des décisions.

- Le modèle de PACTE

Dernier en date, le modèle proposé par le groupe de recherche PACTE¹⁹, et qui fait l'objet d'une recherche empirique expérimentale considère que la compétence de traduction est un savoir essentiellement opératif pour lequel les stratégies jouent un rôle très important et les processus automatisés, comme pour

toute connaissance experte, occupent la plus grande place (PACTE 1998, 2000, 2001). Les présupposés théoriques sur lesquels repose le modèle sont les suivants :

a) la competencia traductora es el sistema subyacente de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para traducir; b) la competencia traductora es cualitativamente distinta a la competencia bilingüe; c) la competencia traductora, como todo conocimiento experto, tiene componentes declarativos y operativos, siendo un conocimiento básicamente operativo; d) la competencia traductora está formada por un conjunto de subcompetencias, entre las que existen relaciones, jerárquicas y variaciones. (Hurtado 1999c : 182)

Le modèle de PACTE est un modèle holistique qui met en jeu plusieurs compétences :

- la compétence linguistique,
- la compétence extralinguistique,
- la compétence de transfert,
- la compétence instrumentale et professionnelle,
- la compétence psychophysique,
- la compétence stratégique.

1) La compétence linguistique.

Cette compétence, qui avait reçu au départ le nom de compétence de communication dans les deux langues, a finalement été appelée compétence linguistique dans la mesure où cette appellation correspondait mieux à la définition qui en était donnée. Elle correspond à des systèmes sous-jacents de connaissances et d'habiletés nécessaires pour la communication linguistique et se compose d'une habileté réceptive en langue de départ et productive en langue d'arrivée. Cette compétence linguistique est constituée des connaissances et des habiletés suivantes :

- la compétence grammaticale qui est du domaine du code linguistique (vocabulaire, formation de mots, structure de phrases, sémantique, prononciation et orthographe) ;
- la compétence sociolinguistique qui permet la pertinence de la production et de la compréhension selon les contextes sociolinguistiques, adaptation au but visé, aux interlocuteurs et à la situation ;

¹⁹ PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación) groupe de recherche du département de Traduction de l'UAB dirigé par Amparo Hurtado et constitué en 1997.

- la compétence discursive qui correspond à la maîtrise de formes linguistiques permettant de produire, à l'oral et à l'écrit, divers types de textes, maîtrise de la cohérence et de la cohésion ;

2) La compétence extralinguistique.

Elle repose sur des connaissances, implicites ou explicites, générales et dans des domaines particuliers. Cette compétence se compose de :

- connaissances théoriques sur la traduction,
- connaissances biculturelles (dans la culture de départ et la culture d'arrivée),
- connaissances encyclopédiques générales,
- connaissances dans des domaines spécifiques.

3) La compétence de transfert.

Il s'agit de la compétence qui se trouve au centre du système, elle intègre toutes les autres. Elle se manifeste par la capacité de parcourir le processus de transfert depuis le texte original jusqu'à l'élaboration du texte final. C'est à dire, comprendre le texte original et le réexprimer dans la langue d'arrivée en prenant compte de l'objectif de la traduction et des caractéristiques du destinataire. Elle se compose à son tour des compétences suivantes :

- la compétence de compréhension qui facilite l'analyse, la synthèse, la mobilisation du savoir extralinguistique, la saisie du sens ;
- la compétence de « déverbalisation » et de séparation des langues (contrôle des interférences) ;
- la compétence de réexpression qui permet la planification textuelle, exploration de la langue d'arrivée ;
- la compétence d'élaboration de la traduction dans son ensemble qui guide le choix de la méthode qui convient le mieux.

4) La compétence instrumentale et professionnelle.

Cette compétence est composée par des connaissances, des habiletés et des attitudes qui sont en rapport avec l'exercice de la traduction professionnelle : connaissance du marché du travail et du comportement du traducteur professionnel

(en particulier, l'éthique professionnelle), connaissance et maniement des sources de documentation de toutes sortes ainsi que des nouvelles technologies.

5) La compétence psychophysique.

Elle se manifeste par l'habileté dans les domaines psychomoteurs, cognitifs et par des caractéristiques psychologiques, c'est à dire :

- les compétences et habiletés psychomotrices de lecture et d'écriture,
- les facultés cognitives, de mémoire, d'attention, de créativité, de raisonnement logique, d'analyse et de synthèse, etc.
- les caractéristiques psychologiques telles que la curiosité intellectuelle, la persévérance, la rigueur, l'esprit critique, la connaissance de soi et la confiance en soi, etc.

6) La compétence stratégique

Elle se compose de procédures individuelles conscientes ou non conscientes, verbales ou non verbales, employées pour résoudre les problèmes rencontrés au cours du processus traducteur. C'est une compétence essentielle qui touche toutes les autres puisqu'elle sert à détecter des problèmes, à prendre des décisions, à réparer des erreurs occasionnelles ou à combler des déficiences apparaissant dans l'une ou plusieurs d'entre elles. Certaines stratégies servent à résoudre les problèmes de compréhension (séparer les idées principales des idées secondaires, relier les concepts entre eux, chercher de l'information, etc.), d'autres à résoudre les problèmes de reformulation (paraphraser, retraduire, reformuler à voix haute, éviter les calques, etc.), et d'autres à résoudre les problèmes de documentation (établir un certain ordre de consultation, savoir sélectionner l'information, etc.)

Toutes ces compétences s'imbriquent les unes dans les autres pour former la compétence de traduction. La compétence de transfert et la compétence stratégique jouent un rôle essentiel : la compétence de transfert parce qu'elle englobe toutes les compétences, la compétence stratégique touche toutes les autres car elle sert à combler des déficiences et à résoudre des problèmes qui peuvent se présenter dans chacune d'entre elles. En outre, la priorité de certaines sous-compétences peut varier selon la situation de traduction : traduction dans la langue maternelle, traduction dans la langue étrangère, traduction générale, spécialisée, le genre de

spécialité, le projet de traduction, les langues concernées, le niveau d'expérience, etc.

COMPETENCIA TRADUCTORA

Sistemas subyacentes de conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para traducir

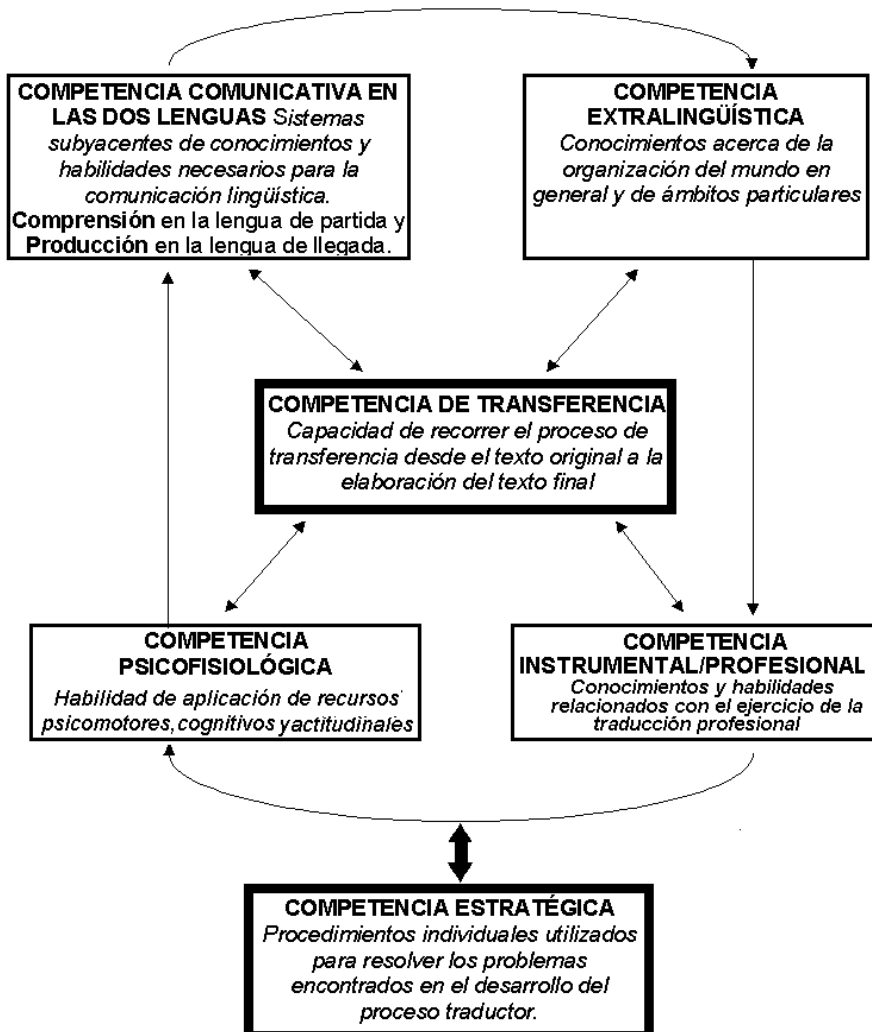


Tableau 25. La compétence de traduction (PACTE 1998)

2.3. La compétence de traduction : spécificité de la traduction dans la langue étrangère

Comme le fait très justement remarquer Campbell (1998), le processus d'apprentissage en traduction étant différent selon qu'il s'agit de la traduction dans la langue maternelle ou de traduction dans la langue étrangère, il s'avère indispensable de déterminer les particularités qu'adopte le modèle de compétence de traduction quand il s'agit de traduction dans la langue étrangère.

If learning to translate into one's first language were not different a process than learning to translate into a second language, then there would be no need for different models. But the reality is that they are different, and that such students need to be taught differently. It is for this reason that we need a model of translation competence for second language translator education. (Campbell 1998: 12)

Qu'est-ce à dire ? Il est important dans le cadre de l'apprentissage de déterminer quelles sont les compétences formant la compétence de traduction qui devront être prises en compte en priorité dans l'enseignement de la traduction dans la langue étrangère.

Toutefois, pour éviter certaines confusions, nous pensons qu'il est important de préciser qu'il faut bien évidemment entendre la compétence comme la somme de certains savoirs que possède l'expert, en l'occurrence le traducteur professionnel : un savoir qui correspond à des connaissances, un savoir-faire qui correspond à des procédures et un savoir être qui correspond à des attitudes. C'est pourquoi on ne peut en aucun cas dire, comme le fait Waddington (2000), qu'un modèle de compétence idéale n'est pas valable pour le contexte universitaire et qu'il faudrait élaborer un modèle s'adaptant aux possibilités des étudiants.

Se tiende a elaborar modelos de competencia ideal, pero, (...) parece que el modelo elaborado para un determinado nivel de competencia no es necesariamente válido para otro. En el contexto universitario es muy posible que un modelo de competencia ideal no sea apropiado y que haga falta elaborar un modelo acorde con las posibilidades del alumno, sobre todo en las fases iniciales del aprendizaje (y también en la traducción inversa). (Waddington 2000 : 123)

C'est à notre avis confondre la compétence de traduction avec les niveaux de compétence d'enseignement, c'est à dire la progression. Ce que dit Waddington revient à dire qu'il faudrait élaborer une modèle de traduction pour chaque niveau

d'apprentissage. Il ne peut y avoir, comme pour tout modèle de compétence, qu'un seul modèle de compétence de traduction, et des variantes de celui-ci donnant priorité à certains aspects selon la situation de traduction, c'est à dire selon le sens dans lequel a lieu la traduction –dans la langue maternelle, dans la langue étrangère– , les langues en présence, la spécialité, les conditions de réalisation, ainsi que le niveau d'acquisition. C'est pourquoi nous préférons parler de spécificité de la compétence de traduction dans le cas de la traduction dans la langue étrangère et non de compétence de traduction dans la langue étrangère, ce qui pourrait faire croire qu'il existe plusieurs modèles. Pour ce qui est de l'acquisition de la compétence de traduction chaque matière enseignée lors de la formation met l'accent sur les aspects de la compétence qui lui correspond. On peut représenter les rapports entre la compétence de traduction et son actualisation dans l'enseignement de la façon suivante :

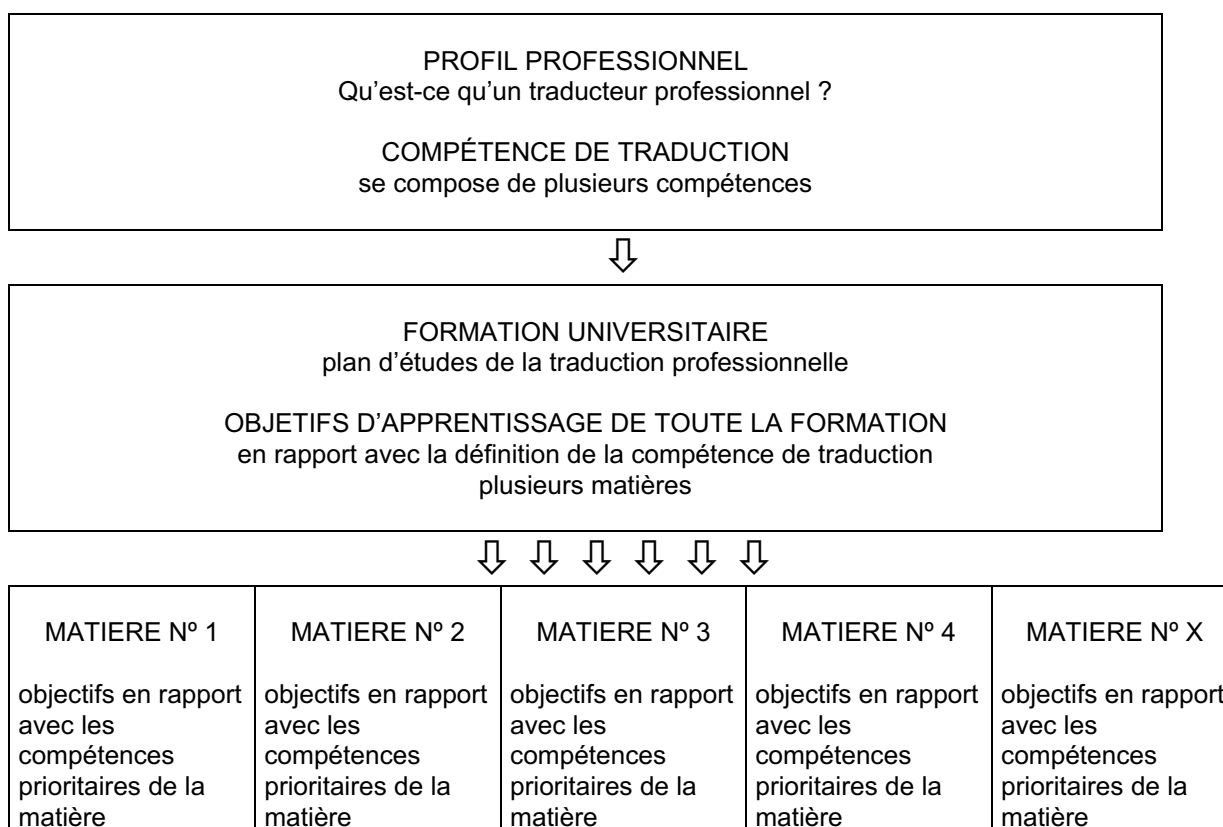


Tableau 26. Compétence de traduction et enseignement

Les objectifs élaborés à partir du modèle de compétence visent à développer des capacités. Ainsi, lorsqu'il aura obtenu son diplôme, le niveau de l'étudiant pourra être déterminé en termes de capacités et non de compétence. Un licencié en traduction

professionnelle n'a pas acquis la compétence de traduction, il a acquis des capacités qui lui permettront de développer la compétence et finalement de devenir compétent. Ceci a une répercussion très importante pour ce qui concerne l'évaluation : on ne peut pas prétendre évaluer un étudiant de traduction, même en fin de parcours, comme s'il s'agissait d'un traducteur professionnel ; on ne peut pas confondre évaluation pédagogique et évaluation professionnelle.

Comme d'une manière générale la traduction dans la langue étrangère, la spécificité de la compétence de traduction dans la langue étrangère n'a pas fait l'objet de nombreuses recherches. Récemment pourtant, elle a été abordée dans deux publications : Beeby (1996b) et Campbell (1998).

Pour sa proposition didactique de la traduction dans la langue étrangère (espagnol/anglais) Beeby (1996b : 92) part d'un modèle de compétence de traduction qui met en jeu 4 compétences :

- 1) la compétence de traduction grammaticale correspondant aux connaissances linguistiques et les habiletés nécessaires pour comprendre et exprimer le sens littéral des phrases ;
- 2) la compétence de traduction sociolinguistique concernant les connaissances et les habiletés nécessaires pour comprendre et formuler des phrases adéquates dans le contexte des deux cultures ;
- 3) la compétence de traduction discursive (translator discourse competence) qui est la capacité de rendre la cohésion formelle et la cohérence de sens dans des textes de différents genres et dans les deux cultures ;
- 4) la compétence de transfert (translator transfer competence) qui correspond à la maîtrise des stratégies de communication permettant de transférer le sens de la langue de départ à la langue d'arrivée et servant à améliorer la communication ou à résoudre des problèmes dans la communication dus par exemple à des lacunes dans les autres compétences.

La proposition de Beeby antérieure à celle de PACTE (cf supra) est dans la même ligne que cette dernière. Les trois premières compétences qu'elle appelle compétence de traduction grammaticale, compétence sociolinguistique et compétence discursive, appartiennent pour PACTE à la compétence linguistique, et la quatrième compétence qu'elle appelle transfert, correspond à deux compétences de PACTE, la compétence de transfert et la compétence stratégique.

Campbell (1998), quant à lui, considère que la compétence de traduction pour la traduction dans la langue étrangère se compose de trois éléments :

- 1) la compétence textuelle dans la langue d'arrivée : c'est un élément-clé pour Campbell qui range, en s'inspirant de Krings (1986 : 269) sous cette même catégorie l'habileté à utiliser toute sorte de documentation et d'aide à la traduction.
- 2) la *disposition* : qui n'est pas du domaine linguistique, c'est la manière individuelle d'aborder la tâche ; Campbell dit avoir hésité à employer le terme personnalité.
- 3) la compétence de monitoring, c'est à dire comment et jusqu'à quel point le produit est contrôlé, supervisé.

TARGET LANGUAGE TEXTUAL COMPETENCE		
substandard	pretextual	textual

DISPOSITION	
risk-taking vs prudent	persistent vs capitulating

MONITORING COMPETENCE	
low awareness of quality of output ineffective editing strategies	high awareness of quality of output effective editing strategies

Tableau 27. The three components of the model (Campbell 1998 : 154)

Dans son modèle, moins complet on le voit que celui de Beeby (1996b), Campbell ne prend pas en compte la compétence linguistique dans la langue de départ ainsi que d'autres éléments que nous développeront à présent.

- Particularités de la compétence de traduction de la traduction dans la langue étrangère

Comme nous l'avons dit précédemment, selon la situation de traduction certaines compétences de la compétence de traduction prennent une importance particulière. La traduction dans la langue étrangère est une situation de traduction pour laquelle certaines compétences jouent un rôle primordiale car elles sont activées pour compenser des lacunes dans d'autres compétences. Quoique des

études empiriques restent à faire, nous pouvons d'ores et déjà, à partir des réflexions précédentes ainsi que de l'expérience obtenue au cours de nombreuses années d'enseignement et d'activité traduisante, poser quelques principes pour désigner les particularités de la compétence de traduction dans la langue étrangère en partant du modèle de compétence proposé par PACTE (cf. supra) qui semble être pour l'heure le plus complet et le plus précis.

1) La compétence linguistique.

En ce qui concerne la compétence linguistique, une des particularités de la traduction dans la langue étrangère vient du fait que la lecture du texte de départ est, le texte étant rédigé dans la langue maternelle, plus facile que la reformulation qui se fait dans la langue étrangère.

In translating into a second language, comprehension of the source text is the easier aspect; the real difficulty is in producing a target text in a language in which composition does not come naturally. (Campbell 1998 : 57)

Ainsi, on peut dire que cette capacité d'avoir facilement accès au texte original est une particularité appréciée dans l'activité professionnelle, lorsque le client sollicite les services d'un traducteur dont la langue maternelle est la langue dans laquelle est rédigé le document ; ce qui intéresse ce dernier, c'est en priorité le contenu exact, avec toutes ses nuances, du document et non la qualité linguistique de la traduction parce que l'objectif n'est pas de publier la traduction mais de comprendre parfaitement le document original (par exemple, un document précisant des conditions de vente et/ou d'achat). Il attend donc dans ce cas du traducteur une compréhension supérieure à celle que normalement pourrait avoir un traducteur pour lequel la langue du document serait la langue étrangère.

Autre particularité, c'est que l'expression bien qu'elle doive respecter la norme peut ne pas être parfaite (c'est à dire peut ne pas être idiomatique) si elle fonctionne, c'est à dire, si elle atteint son objectif qui est de communiquer une information en tenant compte de la situation de traduction.

2) La compétence extralinguistique

Comme dans le cas des connaissances linguistiques de la langue d'arrivée, pour ce qui concerne les connaissances en rapport avec la culture d'arrivée, il est certains qu'elles sont moins étendues que celles qui concernent la culture de départ.

Et c'est là une particularité qui représente un point faible lequel peut être compensé par certaines aptitudes de la compétence instrumentale (cf infra)

3) La compétence de transfert

La compétence de transfert, nous l'avons vu, se compose à son tour de trois compétences dont la compétence déverbalisation qui permet de contrôler les interférences entre les deux langues et notamment la contamination de la langue d'arrivée par la langue de départ. N'en déplaise à Campbell (1998), qui, sous le couvert d'une objection théorique et parce que son rôle n'est pas suffisamment compris, passe très rapidement sur le phénomène de l'interférence, il doit être très sérieusement pris en compte.

The contribution of *first language interference* to translation competence was also not looked at here. Principally, there was a theoretical objection. (...) I suggest that interference is a somewhat redundant concept. If translations into the second language represent points on the interlanguage continuum, then one should reject as simplistic the idea of one system (the first language) impacting in a predictable way on another (the second language). But this does not mean that interference cannot play a role at all, just that the role needs to be more subtly understood. (Campbell 1998 : 160)

On ne peut pas à notre avis ne pas insister sur le fait que l'habileté à contrôler les interférences est encore plus importante dans la traduction dans la langue étrangère parce qu'il est plus difficile d'éviter les interférences lorsque la langue de départ est la langue maternelle.

4) La compétence instrumentale et professionnelle

Il est bien évident que la compétence instrumentale joue un rôle particulier pour la traduction dans la langue étrangère. En effet, connaître les sources de documentation et savoir se documenter est une habileté extrêmement importante car elle permet de pallier les lacunes de réexpression qui sont forcément plus grandes que dans la langue maternelle. Et ce, non seulement au niveau linguistique mais aussi au niveau extralinguistique.

5) La compétence stratégique

La compétence stratégique est particulièrement importante pour la traduction dans la langue étrangère puisque c'est ce qui permet le regard conscient sur la tâche à réaliser ou réalisée et correspond aux stratégies qui vont suppléer aux manques de réflexes et de connaissances quant à la langue d'arrivée. Par exemple, dans le cas de la reformulation qui est moins spontanée, moins naturelle. Lorenzo (1999), reprenant les deux types de stratégies proposées par Krings (1986) –*achievement*

strategies et *reduction strategies*—, considère que le deuxième type est prioritaire dans le cas de la traduction dans la langue étrangère. Le premier type de stratégies, *achievement strategies*, correspond à la situation dans laquelle le traducteur poursuit sa recherche d'équivalence dans la langue d'arrivée jusqu'à ce qu'il ait l'impression d'avoir pleinement réussi à transmettre le message de TO. Dans le deuxième type de stratégies, *reduction strategies*, le traducteur est disposé à sacrifier une partie de ce message, afin de s'assurer de la qualité de ce qu'il propose encore que cela soit au détriment de la transmission complète du message. C'est ce qui dans l'apprentissage des langues correspond à l'attitude qui consiste à éviter les problèmes, en anglais *avoidance behaviour*. Il est aisé de comprendre que le premier type de stratégies est surtout employé dans le cas de la traduction dans la langue maternelle alors que dans le cas de la traduction dans la langue étrangère le traducteur, ayant moins de ressources, applique plutôt le deuxième type de stratégies. Dans la deuxième situation, lorsqu'il utilise des *achievement strategies*, il a l'impression de courir un risque inutile car il ne se sent pas capable de vérifier si sa solution est valable.

(...) en la traducción a una lengua extranjera el traductor profesional, enfrentado a lo que por alguna razón considera un nuevo desafío, da prioridad a la seguridad de poder presentar un texto aceptable aun a costa de una mayor o menor insatisfacción por no conseguir transmitir los diversos niveles del mensaje del texto original. Esta seguridad en la dificultad la consigue ajustando el mensaje a los recursos de expresión de que dispone, a base de *adjustment strategies* que le permiten mantenerse siempre dentro del terreno de lo conocido. (Lorenzo 1999 : 133)

Ainsi dans la situation de traduction dans la langue étrangère certaines connaissances et habiletés sont plus faibles que dans le cas de la traduction dans la langue maternelle :

- pour la compétence linguistique, ce sont les connaissances linguistiques dans la langue d'arrivée
- pour la compétence extralinguistique, ce sont les connaissances extralinguistiques de la culture d'arrivée
- pour la compétence de transfert, c'est le contrôle des interférences

Les connaissances et les habiletés permettant de compenser ces faiblesses se trouvent dans les compétences suivantes :

- pour la compétence instrumentale et professionnelle, ce sont les connaissances des sources de documentation et leur utilisation

- pour la compétence stratégique, ce sont les stratégies facilitant la reformulation du texte à l'aide de moyens linguistiques peu développés

- Conséquences pédagogiques pour l'enseignement de la traduction dans la langue étrangère.

L'analyse de la compétence de traduction, nous l'avons vu, met en lumière des particularités de la traduction dans la langue étrangère. L'enseignement de la traduction dans la langue étrangère se doit donc de tenir compte de cette spécificité et, comme cela arrive souvent encore, ne plus suivre servilement la didactique de la traduction dans la langue maternelle. Il existe en effet un problème réel qui tient au fait que la plupart du temps dans l'enseignement de la traduction dans la langue étrangère on observe une certaine tendance à développer surtout des stratégies propres à la traduction dans la langue maternelle au détriment des stratégies qui consistent à éviter les problèmes. Cela est dû, en grande partie au fait que pour le professeur qui enseigne la matière la langue étrangère en question est en fait sa langue maternelle (Lorenzo 1999) et à la difficulté psychologique que représente pour celui qui traduit à partir de sa propre langue de sacrifier la richesse des messages, de les réduire aux possibilités toujours limitées de leur capacité de communication dans la langue étrangère. En outre, il ne faut pas oublier que la traduction dans la langue étrangère a été traditionnellement utilisée dans l'enseignement des langues dans le seul but de perfectionner les connaissances de la langue étrangère. La situation créée par la somme de tous ces éléments conduit souvent à une recherche stérile de la meilleure solution qui serait la plus idiomatique, transforme les cours en correction des erreurs grammaticales et engendre un malaise qui finit par saper la confiance des étudiants en leurs possibilités. Ainsi la spécificité de la traduction dans la langue étrangère doit se traduire dans la didactique par un choix d'objectifs et de méthodes d'apprentissages qui lui sont propres en plus des principes de base de l'enseignement de la traduction lesquels reposent sur une conception théorique précise de la traduction qu'elle a en commun avec l'enseignement de la traduction dans la langue maternelle. Cela peut se traduire de la manière suivante pour chacune des compétences.

1) La compétence linguistique

Nous avons vu que l'une des caractéristiques de cette compétence dans le cas de la traduction dans langue étrangère est la possibilité de lire facilement le

terxte de départ. Il ne faudrait pas pour autant en conclure que cette capacité à comprendre la langue de départ, due aux connaissances de la langue de départ, ne doit pas être travaillée car l'expérience prouve qu'un mécanisme psychologique dû à la situation de traduction peut conduire à des erreurs de lecture. En effet, dans le cadre de l'apprentissage, l'étudiant qui est tellement concentré sur la difficulté de la réexpression ne prête pas suffisamment attention au texte départ et commet des erreurs de compréhension en rapport avec la langue. Et cela est d'autant plus marquant lorsqu'il s'agit de textes spécialisés ou tout simplement difficiles - la difficulté ne venant pas seulement du contenu mais très souvent de la rédaction défectueuse.

Quant à la capacité de rédiger dans la langue étrangère, il est bien évidemment illusoire de prétendre parvenir à une compétence d'expression identique en langue maternelle et en langue étrangère. Par contre, il s'agit de parvenir à un niveau d'expression suffisamment correct permettant une communication satisfaisante et on peut envisager un bon niveau de compétence pour certains genres de textes qui reproduisent toujours le même patron textuel, par exemple les courriers commerciaux, des documents administratifs, juridiques et autres textes stéréotypés.

2) La compétence extralinguistique

Développer les connaissances extralinguistiques n'est évidemment pas le but du cours de traduction dans la langue étrangère. Il est cependant la plupart du temps indispensable, d'élargir les connaissances des étudiants à partir des difficultés rencontrées lors d'exercices de traduction et qui ne se résolvent pas toujours rapidement par la recherche documentaire. Le cours ne doit pas se transformer en cours de civilisation de la langue étrangère, il s'agit ici de renvoyer les étudiants à des sources de documentation ou bien de leur communiquer directement des connaissances. Les occasions ne manquent pas : depuis le titre d'une chanson populaire jusqu'à la transformation obligatoire dans certains contextes de la deuxième personne du singulier (espagnol) en deuxième du pluriel (français) en passant par des sigles, ainsi que toutes sortes de connotations culturelles.

3) La compétence de transfert

Au cours de l'apprentissage l'étudiant doit être conduit à développer cette partie de la compétence qui facilite le contrôle des interférences. Il s'agit, dès l'initiation de la traduction dans la langue étrangère, de mettre sur pied des batteries

d'exercices de comparaison de structures lexicales, grammaticales et de normes rédactionnelles visant à sensibiliser l'étudiant à ce problème. C'est à partir de là que la prise de conscience peut être développée et se traduire par une habitude vigilante.

4) La compétence instrumentale et professionnelle

La place de cette compétence, pour ce qui est de la connaissance et du maniement des sources de documentation dans l'enseignement de la traduction dans la langue étrangère doit être primordiale dans la mesure où, dans cette situation de traduction plus que toute autre, la documentation joue le rôle de bouée de sauvetage. L'expérience nous démontre hélas trop souvent combien les étudiants sont malhabiles dans cette compétence du fait qu'ils manient les outils de documentation de la même manière que pour la traduction dans la langue maternelle. Il s'avère indispensable de placer cette compétence au centre de l'apprentissage, et ce dès l'initiation.

5) La compétence stratégique

Il faut en cours insister sur certaines stratégies, notamment celles qui servent à résoudre les problèmes de reformulation car c'est le point faible de l'étudiant lorsqu'il doit produire dans la langue d'arrivée qui n'est pas la sienne. L'habileté essentielle à développer selon nous étant de parvenir à communiquer une information avec des moyens linguistiques réduits, c'est à dire les possibilités de réexpression dont dispose l'étudiant. Certaines activités doivent être pour cela travaillées en cours. Par exemple, paraphraser dans la langue maternelle le texte original, expliquer oralement en langue étrangère le texte à un interlocuteur imaginaire qui ne comprendrait pas la langue de départ, traduire à voix haute dans la langue d'arrivée sans regarder le texte, retraduire, travailler la vigilance pour les calques, etc.

6) La compétence psychophysique

Cette compétence n'a pas à notre avis un rôle particulier dans la traduction dans la langue étrangère, c'est pourquoi nous n'en avons pas parlé avant. Cependant, dans le cadre de l'apprentissage elle est à prendre en compte. En effet, la caractéristique essentielle de la traduction dans la langue étrangère étant une capacité d'expression dans la langue étrangère moins performante que dans la langue maternelle, la curiosité constitue une attitude psychologique déterminante pour parfaire les connaissances permettant de communiquer dans la langue

étrangère. Il en va de même pour la créativité qui permet de pallier certaines lacunes.

La curiosité, cette grande qualité du traducteur, n'est pas facile à contrôler dans le cadre de l'apprentissage, encore qu'il nous semble possible de le faire à partir de certaines activités. Notamment à partir de l'observation de l'attitude de l'étudiant dans ce domaine, l'enseignant peut poser certaines questions, demander certaines recherches qui auront pour but d'éveiller la curiosité de l'apprenant.

Pour finir, et à partir de notre analyse des particularités de la compétence de traduction dans la langue étrangère, nous croyons pouvoir avancer que, outre le fait évident que le cours permet sans cesse à l'étudiant de parfaire ses connaissances linguistiques et extralinguistiques de la langue d'arrivée, la compétence stratégique et la compétence instrumentale devraient être développées en priorité lors de l'apprentissage de traduction dans la langue étrangère. Et quoique notre référence pour parler de la traduction dans la langue étrangère corresponde à notre expérience pédagogique personnelle dans le cadre de la traduction en français à partir de l'espagnol ou du catalan, nous pensons que cette priorité qui devrait être donnée à la compétence instrumentale et stratégique devrait pouvoir être appliquée à d'autres cas de traduction dans la langue étrangère.

3. LE MODÈLE DIDACTIQUE

Le modèle didactique pour l'enseignement de la traduction dans la langue étrangère que nous revendiquons s'inscrit dans une vision globale et unitaire de l'enseignement de la traduction professionnelle. Il n'a de sens que si la totalité du design du curriculum est conçu dans le même état d'esprit.

Abandonner complètement les maîtres à eux-mêmes, sous prétexte de respecter leur indépendance, leur créativité, manque de réalisme. (...) Pour nous, le design consiste :

- à définir des objectifs, à un ou plusieurs niveaux ;
- à suggérer des thèmes d'activités susceptibles de provoquer des apprentissages dans le sens souhaité ;
- à offrir un choix de méthodes et de moyens ;
- à proposer des instruments de contrôle de l'enseignement et l'apprentissage ;
- à déterminer des prérequis.

(...) Bref, et ce sera notre ultime conclusion, la rigueur croissante apportée à la pratique éducative, la technologie, le design ne seront desséchants que pour les pédagogues déjà desséchés ; pour les autres, ils offrent au contraire, des moyens d'adaptation fine, d'individualisation plus sûre, des voies plus fonctionnelles vers la conquête du milieu et de soi. (De Landsheere 1982)

3.1. Conception de la didactique

L'expérience ainsi que la longue tradition de la recherche dans les sciences de l'éducation prouvent que la didactique de la traduction a tout à gagner si elle se constitue en didactique raisonnée, pour reprendre ici un terme cher à Delisle (1993), l'un des pionniers de la réflexion sur l'enseignement de la traduction.

Explorons tout d'abord les différents sens du concept de didactique (Vial 1991) et mettons-les en rapport avec l'enseignement de la traduction.

1) *La didactique d'une discipline d'enseignement*. C'est à dire ce que doivent savoir les professeurs sur le savoir qu'ils enseignent. A ce niveau la didactique effectue le passage du savoir savant au savoir enseignable. Pour la traduction cela correspond à se demander quoi enseigner, c'est à dire quelle est la matière enseignable qui correspond à la traduction. Il s'agit ici d'effectuer le passage des connaissances sur la traduction à l'objet de l'enseignement.

2) *La didactique théorique d'une discipline*. La didactique ici interroge les savoirs enseignés et les procédés des didacticiens (sens 1). Elle évalue ce passage du savoir savant au savoir enseignable. Pour la traduction c'est évaluer ce qui est enseigné et comment cela est enseigné et par exemple conclure que la méthode traditionnelle (lecture d'un texte, traduction orale des étudiants à tour de rôle et proposition des bonnes solutions par le professeur) n'est peut-être pas la meilleure manière d'enseigner la traduction, ou du moins la seule.

3) *La didactique rationnelle*. La didactique entreprend la lecture des faits éducatifs à partir de concepts prédéterminés qui sont importés des sciences-mères (la psychologie, la sociologie et même la philosophie). Pour la traduction utiliser par exemple les travaux conduits en psychologie de l'évaluation qui mettent en lumière les facteurs psychologiques intervenant dans l'évaluation.

4) *La didactique générale*. La didactique interroge les pratiques pédagogiques, elle rejoint en fait la pédagogie générale. Pour l'enseignement de la traduction, c'est tenir compte de la recherche en matière de pédagogie - la manière d'enseigner - afin de rentabiliser la pratique de classe.

5) *La didactique comparée*. L'enseignement de la traduction, en tant qu'études professionnelles, est un enseignement relativement récent, il ne peut que tirer profit de la comparaison avec les autres enseignements, ou du moins ceux qui lui sont proches, par exemple l'enseignement des langues.

Quel serait donc, en tenant compte des cinq sens de didactique, le modèle de didactique raisonnée de la traduction ? Allal (1986) établit une différence entre ce qu'elle appelle le *modèle exposition-récitation* et le *modèle exploration-structuration*. Dans le *modèle exposition-récitation*, qui correspond à une approche d'enseignement classique, chaque étape est fortement structurée et contrôlée par le formateur et l'enseignement se réalise en deux étapes successives. La première étape correspond à l'exposition de la matière par un cours magistral et/ou par un matériel pédagogique (...). Elle est suivie d'une deuxième étape de récitation dont l'objectif est de vérifier ce que l'élève a appris. Quant au *modèle exploration-structuration*, dans la première étape, l'élève est placé dans une situation d'exploration qui lui permet de se poser des questions, de formuler des buts, de rechercher des informations, de faire des essais, etc. sans la supervision et la guidance constantes de l'enseignant. Dans la deuxième étape, l'élève est conduit de différentes manières (les interventions de l'enseignant, les consignes du matériel didactique, ses interactions avec d'autres élèves) à structurer conceptuellement les éléments de sa démarche précédente d'exploration.

Bien que la didactique de la traduction professionnelle soit un enseignement relativement récent on peut déjà parler de modèle traditionnel d'enseignement qui est une sorte de prolongement de l'enseignement de la version et du thème classiques et qui peut être mis en parallèle avec l'approche d'enseignement classique qu'Allal nomme *modèle d'exposition-récitation*. Pour la didactique de la traduction ce modèle correspond à la dynamique suivante : les objets de l'enseignement sont uniquement des textes à traduire dont le choix n'obéit pas à des critères relevant d'une planification réelle de l'enseignement, lequel enseignement est centré sur le professeur qui est très directif et la pratique de classe consiste à traduire un texte (l'étudiant lit un passage, le traduit et le professeur corrige). A l'opposé, se voulant radicalement différent, le modèle sur lequel repose cette recherche peut être mis en rapport avec le *modèle d'exploration-structuration*. Dans ce modèle, la méthode didactique est plus ouverte, dynamique, l'enseignement est centré sur l'étudiant qui est amené aux savoirs par la découverte, les tâches sont diversifiées.

La didactique raisonnée de la traduction doit se situer dans la même ligne que la pédagogie rationnelle que Hameline (1976), il y a tout juste 25 ans, opposait à la pédagogie traditionnelle :

	PEDAGOGIE TRADITIONNELLE	PEDAGOGIE RATIONNELLE
LA SITUATION D'APPRENTISSAGE	La situation est orientée vers la performance de l'enseignant, l'accent étant mis sur l'enseignement.	La situation est orientée vers la performance de l'apprenant, l'accent étant mis sur l'apprentissage
LE ROLE DE L'ENSEIGNANT	L'enseignant est un dispensateur d'information.	L'enseignant est un diagnosticien, un ordonnateur, une personne ressource qui motive.
LES OBJECTIFS	Les objectifs ne sont pas ordinairement énoncés en termes précis observables.	Les objectifs sont énoncés en termes de comportements de l'apprenant et présentés avant de commencer.
LES ACTIVITES DE FORMATION	Il s'agit surtout d'exposés magistraux .	Plusieurs activités de formation sont utilisées afin de favoriser un meilleur apprentissage.
LA PARTICIPATION	La participation est sporadique.	La participation est active.
L'EVALUATION	L'évaluation est donnée tardivement et rarement.	L'évaluation est fréquente et immédiate, elle est donnée après de petites unités de matière étudiée.
LES CONTROLES	L'apprenant assiste aux cours puis passe des contrôles qui déterminent sa note pour tout le cours.	Les tests sont préparés pour mesurer la maîtrise des objectifs établis au début du cours ; ils ont pour but d'évaluer les habiletés préalables, de diagnostiquer les forces et les faiblesses des apprenants et la maîtrise des objectifs.
L'INTERPRETATION DES RESULTATS, DES CONTRÔLES	Les contrôles sont normatifs (on se sert de la courbe normale pour donner la note).	Les contrôles sont basés sur des critères ; le succès est indépendant de celui des autres apprenants.
LA MAITRISE DES OBJECTIFS	On s'attend à ce qu'un tiers des apprenants soit bon, qu'un autre soit assez bon et que le dernier tiers des apprenants échoue.	Si on leur donne assez de temps, on s'attend à ce que tous les étudiants parviennent à maîtriser les objectifs.
LA REUSSITE DU COURS	La réussite est jugée le plus souvent d'une façon subjective par l'enseignant.	Les objectifs et l'évaluation permettent à l'enseignant de corriger son matériel didactique et de savoir si son cours est réussi en termes d'acquisition des connaissances de l'apprenant.

Tableau 28. Pédagogie traditionnelle, pédagogie rationnelle (d'après Hameline 1976)

De plus, outre ces lignes pédagogiques, nous considérons que le modèle de didactique raisonnée de la traduction doit suivre les principes suivants qui s'inspirent de la proposition de Hurtado (1999 : 45) :

- partir d'un modèle de traduction selon lequel l'opération traduisante intègre un texte, un acte de communication et un processus mental ;
- partir d'un modèle de compétence de traduction qui se compose de plusieurs compétences parmi lesquelles la compétence stratégique joue un rôle déterminant ;

- partir du principe que l'enseignement de la traduction ne doit pas se limiter au produit mais tenir compte aussi du processus de traduction et donc accorder une large part aux procédures ;
- prendre en considérations les besoins et les caractéristiques des étudiants ainsi que ceux du marché (international et local) ;
- considérer que l'acquisition de la compétence de traduction suit une évolution et donc une progression.

Une didactique raisonnée de la traduction implique qu'il faut tout d'abord définir les objectifs d'apprentissage à partir desquels tout l'enseignement doit être programmé, puis établir de quelle manière ces objectifs vont être travaillés en cours et avec quels supports.

Ainsi toute recherche méthodologique cherche-t-elle à répondre à deux questions fondamentales : « Quels sont les objectifs d'apprentissage ? » et « Par quelles techniques les atteindre ? » (Delisle 1982 : 129)

Définir des objectifs d'apprentissage permet d'instaurer une réflexion concrète sur l'acte d'enseignement et ses conditions, de planifier le processus éducatif, de rendre les choses plus transparentes pour l'apprenant (Hadji 1989). La définition claire des objectifs permet d'en finir avec les formulations floues, les approximations et les affirmations gratuites. Elle constitue une épreuve de vérité dans la mesure où elle permet de contrôler la pertinence des objets et des pratiques d'enseignement, notamment de l'évaluation (De Landsheere 1982). L'optique pédagogique qui tient compte des objectifs est caractérisée par quatre principes (Allal 1986) :

- le principe de l'exhaustivité prévisionnelle : les objectifs dans leur totalité sont établis avant la formation ;
- le principe d'opérationnalisation comportementale : les objectifs sont généraux ou spécifiques et doivent être énoncés en termes de comportements observables de l'étudiant ;
- le principe de la rationalité didactique : définir les objectifs permet la cohérence entre les choix des modalités d'enseignement et d'évaluation ;
- le principe de l'efficacité de l'apprentissage : la communication des objectifs aux étudiants les aide à mieux orienter leurs efforts d'étude et à améliorer leurs chances de réussite.

Toutefois, et quoique nous souscrivions totalement à une didactique raisonnée conduisant à une réflexion nécessaire sur les objectifs d'apprentissage, nous souhaitons nuancer cette prise de position. Tout d'abord, la tendance techniciste guette la pédagogie par objectifs qui ne va pas de soi et comporte plusieurs risques notamment les trois suivants (Hadji 1989) :

- risque d'utiliser d'une manière directive et normalisante les tableaux d'objectifs ;
- risque de rester au niveau de la formulation, de l'intention, car la définition précise des objectifs n'implique pas les moyens concrets pour les mettre en œuvres ;
- risque de parcellisation, à cause de l'obsession d'objectifs de plus en plus précis qui peut faire perdre de vue l'unité du développement.

Ensuite, objet complexe par excellence, la traduction - processus à la fois conscient et inconscient, déductif et intuitif, savoir-faire qui s'acquiert mais dont certaines composantes sont innées - ne se laisse pas facilement embrigader dans les sacro-saints corsets des orthodoxies. La complexité dans la didactique de la traduction vient du fait que nous attendons des étudiants qu'ils acquièrent une certaine expertise, grâce à des connaissances que nous leur communiquons, mais qu'ils développent aussi leur créativité et leurs habiletés grâce à un travail pratique de familiarisation avec l'opération traduisante. Nous le savons, c'est en traduisant qu'on devient traducteur ; les connaissances ne suffisent pas, la pratique est indispensable. On peut donc reprendre ce que dit Ardoino (1988) à propos de la formation en général et dire que la formation en traduction vise donc deux sortes de maîtrise : une maîtrise en terme d'expertise et une maîtrise « artisanale ».

Ce que l'on travaille comme complexe est en opposition, en tension, en contradiction : d'un côté on vise à inscrire dans le sujet des gestes professionnels normés à reproduire alors que de l'autre côté, on attend de lui qu'il ait de l'inventivité dans les gestes et cette invention des gestes professionnels lui vient de *la familiarité*, de l'aisance qu'il a dans les tâches qu'on lui demande. (...) Ardoino (1988) distingue deux sortes de maîtrises : une maîtrise en terme d'expertise qui est celle que nous connaissons le mieux, qui est dans la logique de contrôle, et puis il nous rappelle qu'il ne faudrait pas oublier qu'il existe un autre type de maîtrise dans notre culture : la maîtrise qui s'obtient non pas dans l'expertise mais dans la familiarité avec la chose que l'on fait. Un exemple de cette seconde maîtrise : celle de l'artisan, du compagnon qui « sent » la pierre, qui est sculpteur, qui ne travaille pas seulement *sur* de la pierre avec des gestes normés, mais qui vit une *aventure avec* la pierre. Donc, cette familiarité-là dessine une maîtrise « artisanale » par opposition à une « expertise industrielle de série » du côté technologique. Or, on peut facilement remarquer que la formation aux métiers de l'enseignement ou de la santé a plutôt tendance à aller chercher des modèles de l'expertise industrielle et a tendance à oublier que les personnes sont capables d'une autre forme de maîtrise, celle qu'Ardoino appelle *la familiarité*. (Vial 1997a : 22)

Et, modèle de compétence de traduction oblige – le processus de traduction étant une synthèse de plusieurs compétences qui s’imbriquent les unes dans les autres - nous pouvons reprendre en partie pour le compte de la didactique de la traduction ce que dit Vial (1991) à propos de l’enseignement du français (langue maternelle) au lycée.

La logique de cette discipline est résolument une dynamique de synthèse, c’est pourquoi la théorie des objectifs, pratique d’analyse s’il en est, ne peut l’appréhender que pour la mutiler. (Vial 1991 : 14)

Ainsi pour la traduction, objet complexe, le découpage par objectifs risque de conduire à une simplification abusive car les objets véhiculés dans une séquence d’enseignement sont très nombreux, et c’est leurs connexions qui leur donnent un sens, non leur nature. Cela étant, bien que l’analyse par objectifs ne puisse toujours tenir compte de ces rapports d’influences dynamiques, il apparaît recommandable de déterminer des objectifs d’apprentissage pour trois raisons. Tout d’abord, nous l’avons vu, pour être rationnelle toute didactique a besoin d’objectifs. D’autre part, l’enseignement de la traduction présente la particularité d’être un enseignement universitaire professionnel et toute formation professionnelle requiert des objectifs.

C’est aussi dans le domaine de la formation professionnelle que les objectifs peuvent jouer un rôle essentiel. En effet, face aux mutations professionnelles et aux nouveaux besoins de qualifications, la question « que garantir aux élèves ou aux étudiants ? » est toujours actuelle et centrale. Nous considérons donc intéressantes et pertinentes toutes les initiatives de différents lieux de formation qui tentent, souvent en dépassant le terme d’objectif, de nommer de façon plus opérationnelle ce à quoi former les apprenants. (Delorme 1986)

En outre, l’enseignement de la traduction est encore à ses balbutiements si on le compare aux enseignements universitaires traditionnels et vu l’état actuel de la recherche dans la didactique de la traduction, il semble utile d’y contribuer en déterminant des objectifs d’apprentissage, en les appliquant, puis à la lumière de la pratique voir ce qu’il advient.

3.2. Les objectifs d’apprentissage de la traduction dans la langue étrangère

L’objectif global de la traduction dans la langue étrangère est d’enseigner aux étudiants à traduire, à l’écrit, de leur langue maternelle vers leur première langue

étrangère, des textes susceptibles d'être traduits dans une situation réelle de traduction dans la langue étrangère pour le traducteur, et ce sans commettre d'erreurs pouvant nuire à la communication de l'information prioritaire.

Les objectifs généraux, dans le cadre d'une licence universitaire, concernent deux niveaux d'enseignement de la traduction dans la langue étrangère : l'introduction à la traduction dans la langue étrangère (*niveau d'initiation*) et l'introduction à la traduction spécialisée dans la langue étrangère (*niveau de spécialisation*). L'initiation est une introduction aux principes généraux de la traduction de la langue maternelle vers la langue étrangère. La spécialisation, quant à elle, est une introduction à la traduction spécialisée dans la langue étrangère et s'attache à donner à l'étudiant des savoirs, un savoir-faire et un savoir-être lui permettant de passer à l'action dans ce domaine.

Le *niveau d'initiation* figurant généralement dans les programmes après une introduction de l'enseignement de la traduction générale dans la langue maternelle, il n'est donc pas nécessaire, à notre avis, de reprendre des objectifs caractérisant toute introduction à la traduction²⁰. Pour le *niveau de spécialisation*, l'enseignement est le plus souvent parallèle dans les deux sens, langue maternelle et langue étrangère. Suivant la même ligne proposée par Hurtado (1999 : 101) pour l'enseignement de la traduction dans la langue maternelle, nous considérons que l'enseignement de la traduction dans la langue étrangère repose sur des objectifs méthodologiques, linguistiques, professionnels et textuels.

Les objectifs méthodologiques ont pour mission, d'une part, d'inculquer aux étudiants des principes et des stratégies, et d'autre part, de développer certains aspects cognitifs et psychologiques, qui leur permettront au cours du processus de traduction de produire l'équivalence de traduction adaptée à chaque situation de traduction.

Les objectifs linguistiques ont pour but de mettre en lumière les différences et les similitudes des deux langues afin d'approfondir les connaissances de la langue étrangère et de créer des réflexes qui permettront à l'étudiant de rédiger en respectant la norme et d'une manière compréhensible. D'autre part, la comparaison raisonnée des deux systèmes linguistiques permet à l'étudiant d'être vigilant et de

20 Notamment : captar que la traducción comporta un proceso de comprensión y de reexpresión ; asumir que se traduce para comunicar ; captar l importancia del destinatario. (Hurtado 1999 : 106)

combattre d'une manière efficace les interférences. Il est bien évident toutefois que le cours de traduction ne doit pas se transformer en cours de langue. Seules seront abordées certaines difficultés, soit parce qu'elles auront été choisies à l'avance –l'expérience prouvant qu'elles posent généralement des problèmes à la majorité des étudiants– soit parce qu'elles auront surgi au cours de l'apprentissage.

Les objectifs professionnels visent la connaissance de certains aspects professionnels comme les différents types de commande, les outils qui sont à la disposition du traducteur, les stratégies de documentation ainsi que les différentes étapes de l'élaboration d'une traduction.

Les objectifs textuels doivent permettre à l'étudiant d'apprendre à détecter et à résoudre certains problèmes des genres textuels les plus fréquents auxquels un traducteur peut être confronté dans l'exercice de la profession de la traduction dans la langue étrangère. L'enseignement ne pouvant traiter toutes les difficultés, un choix pédagogique est effectué parmi le grand nombre de textes qui peuvent être traduits sur le marché dans une situation réelle de traduction dans la langue étrangère pour le traducteur (cf. supra IV.1.1).

Nous présentons ci-dessous sous forme de tableau les objectifs d'apprentissage de la traduction dans la langue étrangère.

I. OBJECTIFS MÉTHODOLOGIQUES
<p>1. Développer la capacité de comprendre</p> <p>1.1. Lire avec attention pour dégager le contenu informatif du texte</p> <p>1.2. Détecter les problèmes</p> <p>1.3. Reconnaître le genre textuel</p> <p>2. Développer la capacité de réexprimer dans la langue étrangère</p> <p>2.1. Acquérir des stratégies pour reformuler d'une manière lisible l'information du TO avec des moyens linguistiques réduits.</p> <p>2.2. Éviter les interférences.</p> <p>2.3. S'adapter au récepteur de la traduction</p> <p>3. Assimiler les principes méthodologiques de la traduction des textes spécialisés dans la langue étrangère</p> <p>3.1. Distinguer la terminologie spécialisée de la terminologie générale</p> <p>3.2. Avoir une attitude critique face au vocabulaire spécialisé et être conscient des limites de celui-ci</p> <p>3.3. Trouver des équivalences.</p> <p>3.4. Créer des équivalences</p> <p>3.5. Utiliser une terminologie cohérente</p> <p>3.6. Acquérir des réflexes de rédaction dans les domaines de spécialité</p> <p>4. Approfondir certains aspects cognitifs et psychologiques</p> <p>4.1. Développer la capacité de raisonnement</p> <p>4.2. Développer la créativité</p>

<p>4.3. Développer la curiosité 4.4. Développer l'esprit critique 4.5. Développer la connaissance de soi</p>
<p>II. OBJECTIFS LINGUISTIQUES</p>
<p>1.Parfaire la connaissance et acquérir des réflexes au niveau des conventions de l'écriture 2.Parfaire les connaissances et acquérir des réflexes au niveau du lexique 3.Parfaire les connaissances et acquérir des réflexes au niveau de la grammaire 4.Parfaire les connaissances et acquérir des réflexes au niveau de la rédaction</p>
<p>III. OBJECTIFS PROFESSIONNELS</p>
<p>1.Appliquer différents types de commande 2.Connaître et savoir utiliser les outils du traducteur 2.1. Connaître et savoir utiliser les outils informatiques élémentaires 2.2. Connaître et savoir utiliser les sources traditionnelles de documentation générale 2.3. Connaître et savoir utiliser les sources informatisées de documentation générale 2.4. Connaître et savoir utiliser les sources traditionnelles de documentation spécialisée 2.5. Connaître et savoir utiliser les sources informatisées de documentation spécialisée 3. Se documenter 3.1. Évaluer le besoin de documentation 3.2. Appliquer les stratégies de documentation générale 3.3. Appliquer les stratégies de documentation spécialisée 4. Organiser l'élaboration de la traduction 4.1. Aborder la phase de préparation de la traduction 4.2. Réaliser la traduction proprement dite 4.3. Réviser la traduction</p>
<p>IV. OBJECTIFS TEXTUELS</p>
<p>1. Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres journalistiques 2. Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres commerciaux 3. Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres culturels 4. Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres touristiques 5. Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres administratifs 6. Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres techniques 7. Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres scientifiques</p>

Tableau 29 Les objectifs d'apprentissage de la traduction dans la langue étrangère

3.2.1. Les objectifs méthodologiques

1) Développer la capacité de comprendre

- *Lire avec attention pour dégager le contenu informatif du texte.*

Pour la traduction dans la langue étrangère, les étudiants devant lire dans leur langue maternelle, et donc se sentant plus sûrs, ont une certaine tendance à lire superficiellement le texte, ce qui engendre parfois des erreurs de compréhension. C'est pourquoi la phase de compréhension doit être particulièrement travaillée en traduction dans la langue étrangère, ainsi que le rappellent Livbverg et Mees (1999 : 145) « in translation teaching we should focus to a greater extent on strategies for understanding texts even when the source text is in the mother tongue ». D'autre part, l'une des raisons pour lesquelles la traduction dans la langue étrangère peut se justifier professionnellement, c'est que dans ce cas la compréhension du traducteur est à son rendement maximum. Certaines situations de traduction professionnelle (des contrats entre des entreprises, certains documents du domaine de l'immobilier, etc.) requièrent justement une compréhension parfaite du texte original. Dans ces situations la compréhension prime sur la qualité de l'expression.

- *Détecter les problèmes*

Détecter les problèmes dès la lecture prépare efficacement à la phase correspondant à la réexpression. Il s'agit de toutes sortes de difficultés que représente le passage d'une langue à une autre, d'un texte à un autre, dans une situation donnée.

- *Reconnaître le genre textuel*

L'étudiant doit pouvoir reconnaître le type de document auquel il est confronté, c'est à dire déterminer les aspects formels, la terminologie, la phraséologie, la structure, etc., qui caractérise chaque genre, d'une part pour orienter d'une manière efficace ces recherches afin de se documenter et d'autre part pour se préparer à la réexpression du texte.

2) Développer la capacité de réexprimer dans la langue étrangère

- *Acquérir des stratégies pour reformuler d'une manière lisible l'information du TO avec des moyens linguistiques réduits.*

Etant donné qu'il doit rédiger dans une langue qui n'est pas la sienne, l'étudiant doit en effet apprendre à opter pour la simplicité et ne jamais perdre de vue qu'il peut toujours dire la même chose que le TO même s'il n'a à sa disposition que

des ressources linguistiques relativement limitées. Il doit d'autre part savoir que la simplicité n'empêche pas d'employer une langue correcte et précise.

- *Eviter les interférences.*

Cet aspect est encore plus important en traduction dans la langue étrangère qu'en traduction dans la langue maternelle, le TO est dans la langue maternelle laquelle exerce une attraction plus forte que la langue étrangère car c'est la langue que l'étudiant maîtrise le mieux. On peut distinguer deux types d'interférences : les interférences venant du TO en langue maternelle et les interférences venant de la langue maternelle en général. Les premières peuvent être plus facilement maîtrisées en tentant de reformuler le texte en évitant les structures de départ. Les deuxièmes sont plus difficiles à contrôler parce qu'elles s'imposent spontanément au moment de la production en langue étrangère.

- *S'adapter au récepteur de la traduction*

L'étudiant doit apprendre à s'adapter au récepteur de la traduction, c'est à dire au lecteur qui ne peut pas comprendre le TO. Il doit apprendre à déterminer les situations qui requièrent une adaptation et quel type d'adaptation.

3) Assimiler les principes méthodologiques de la traduction des textes spécialisés dans la langue étrangère

Distinguer la terminologie spécialisée de la terminologie générale

Il est important que l'étudiant puisse distinguer les termes spécialisés des termes généraux afin de pouvoir entreprendre des recherches efficaces.

- *Avoir une attitude critique face au vocabulaire spécialisé et être conscient des limites de celui-ci*

Contrairement à ce qu'il est généralement admis, la terminologie spécialisée n'est pas univoque, elle n'est pas universellement établie, elle n'est ni complète ni uniforme. Les faux termes techniques abondent et le traducteur est constamment confronté à la polysémie, la synonymie, l'homonymie, les faux-amis, les paronymes, et les mots passe-partout.

- *Trouver des équivalences.*

L'étudiant doit être préparé à trouver des équivalences, c'est à dire une solution de rechange, dans la mesure où le traducteur doit souvent, selon la situation, intervenir d'une manière active pour établir des équivalences, d'une part, en utilisant les ressources terminologiques appropriées et d'autre part, en tenant compte des limitations des ouvrages spécialisés.

- *Créer des équivalences*

Lorsqu'il n'existe pas d'équivalent, ce qui arrive fréquemment dans les domaines nouveaux, le traducteur doit être capable de créer un équivalent en utilisant la technique qu'il convient le mieux à la situation (néologisme, emprunt, calque etc.).

- *Utiliser une terminologie cohérente*

L'étudiant doit apprendre que dans un même texte les termes doivent être organisés en schémas notionnels structurés.

- *Acquérir des réflexes de rédaction dans les domaines de spécialité*

L'étudiant doit apprendre à choisir la transparence, éviter les formulations ambiguës, respecter la chronologie, et pour faciliter la compréhension il doit employer l'explicitation, la mise en relief, les constructions symétriques et soigner l'articulation de l'énoncé.

4) Approfondir certains aspects cognitifs et psychologiques

- *Développer la capacité de raisonnement*

L'étudiant doit apprendre à utiliser sans cesse sa capacité de raisonnement pour dégager la logique d'un texte qui n'apparaît pas à la première lecture ; soit parce que la matière lui est totalement ou au moins partiellement étrangère et/ou la rédaction laisse à désirer, soit parce que le texte est franchement mal rédigé. Il doit donc être conscient qu'il est important de comprendre tout en distinguant plusieurs degrés de compréhension, et parvenir à comprendre la logique du document, et ce, pour les textes spécialisés, même si sa compréhension n'est pas celle d'un spécialiste. L'utilité de développer cette capacité de raisonnement apparaît en outre dans la recherche de documentation, et notamment dans la recherche de terminologie.

- *Développer la créativité*

Développer la créativité non seulement pour pallier des lacunes dans les connaissances au niveau de l'expression en générale mais aussi pour résoudre des problèmes dus à la difficulté de comprendre le TO et à l'impossibilité parfois de trouver du matériel de documentation en LA ainsi que des solutions au niveau du vocabulaire soit par manque de documentation disponible, soit par absence d'équivalent.

- *Développer la curiosité*

La curiosité est probablement l'une des qualités les plus importantes pour le traducteur. Elle est essentielle, non seulement dans la mesure où il doit parfaire constamment ses connaissances en ce qui concerne la LA et la culture de la LA, mais aussi parce que dans le cas de la traduction spécialisée il doit parvenir à connaître des notions générales sur les domaines de spécialités.

- *Développer l'esprit critique*

L'esprit critique permet de reconnaître les problèmes, aussi bien les problèmes posés par le texte à traduire, que les problèmes qui apparaissent lorsque le texte est déjà traduit soit par le traducteur lui-même ou par un autre. C'est à dire, d'une part repérer à l'avance ce qui peut faire problème et d'autre part, repérer les erreurs commises lorsque le travail est fait.

- *Développer la connaissance de soi*

Il s'agit de se connaître et d'assumer ses lacunes afin d'y remédier en les travaillant. C'est à dire, se documenter sur des sujets de culture générale et améliorer sa capacité de production en LA en faisant par exemple des fiches sur des points précis, lexicaux ou grammaticaux, qui ne sont pas maîtrisés. Connaître ses capacités pour un traducteur permet un savoir-être en rapport avec l'éthique professionnelle qui lui fera par exemple refuser une traduction qu'il se saura incapable de réaliser d'une manière entièrement satisfaisante.

3.2.2. Les objectifs linguistiques

L'enseignement de la traduction concernant l'espagnol et le français a cette difficulté qu'il n'existe pas de stylistique comparée de ces deux langues. Ainsi en attendant une étude plus systématique nous proposons à partir de notre expérience les objectifs suivants :

- 1) Parfaire les connaissances et acquérir des réflexes au niveau des conventions de l'écriture

Les exigences de présentation formelle : majuscules, ponctuation, chiffres, abréviations, typographie, unité de mesure et de temps, écriture des nombres et signes usuels, noms propres, noms historiques et géographiques, division des mots, orthographe.

2) Parfaire les connaissances et acquérir des réflexes au niveau du lexique

Niveaux de langue et registres, fréquence et usage, faux amis, idiomatismes, cooccurrence, synonymie, homonymie et antonymie, sujets collectifs, noms composés, expressions figées, anglicismes et autres barbarismes.

3) Parfaire les connaissances et acquérir des réflexes au niveau de la grammaire

La liste présentée ci-dessous ne prétend pas être exhaustive, elle correspond aux aspects qui d'après notre expérience présentent un intérêt pour l'apprenant. Le substantif : genre et nombre ; l'adjectif qualificatif : genre et nombre, comparatif et superlatif, place et accord ; les suffixes et préfixes : diminutifs, augmentatifs et péjoratifs ; l'article défini et indéfini, les pronoms personnels, la numération, les possessifs, les démonstratifs, les indéfinis, les adverbes, les adjectifs, les pronoms et les adverbes de quantité, les prépositions, la coordination, la structure et l'organisation de la phrase simple, la négation, l'exclamation, l'interrogation, les semi-auxiliaires, les conjugaisons, l'infinitif, le gérondif et le participe passé, on, il y a, l'obligation, la nécessité et le besoin, les propositions complétives, les relatives, la comparaison, les subordonnées de manière, les temporelles, les propositions causales, finales, consécutives, conditionnelles et concessives, la traduction de certaines difficultés telles que : *desde, hacer, quedar/quedarse, tanto*, le *gerundio*, les prépositions (*con, en*, etc.) les équivalents de *voici/voilà, en/y, c'est qui/c'est que*.

4) Parfaire les connaissances et acquérir des réflexes au niveau de la rédaction

L'étudiant doit être capable de rédiger dans la langue étrangère des textes lisibles respectant la norme et la fonction du texte. C'est à ce niveau là que l'accent est mis sur les liens logiques, l'agencement, la cohérence et la cohésion, les différences et les similitudes socioculturelles.

3.2.3. Les objectifs professionnels

1) Appliquer différents types de commande

L'étudiant doit être initié à différents types de commande correspondant à la réalité professionnelle. Ainsi, non seulement il devra traduire des textes mais aussi, résumer en LA un ou plusieurs documents rédigés en LD, rédiger un texte en LA à partir de consignes données en LD, traduire une partie d'un ou plusieurs textes, respecter la mise en pages de l'original, appliquer une nouvelle mise en pages ou traduire au kilomètre. Il devra d'autre part apprendre à prendre en compte le but dans lequel la traduction est réalisée : pour faire l'objet d'une publication, pour servir

de document interne dans une société, pour être utilisé par un individu ou un groupe en vue de la production d'un document complètement indépendant, pour servir de document officiel, pour servir d'information très ponctuelle en vue d'une prise de décision, pour accompagner le document en langue originale, etc.

2) Connaître et savoir utiliser les outils du traducteur

- *Connaître et savoir utiliser les outils informatiques élémentaires.*

Pour faire face aux exigences du marché du travail (par exemple, respecter la mise en page d'un document, la police, des tableaux, recevoir des documents comprimés, etc.) l'étudiant devra être capable d'utiliser les outils informatiques élémentaires, c'est à dire utiliser un traitement de texte du type Word, certaines applications de Windows, une imprimante, le courrier électronique.

- *Connaître et savoir utiliser les sources traditionnelles de documentation générale*

L'étudiant devra être capable d'utiliser les sources de documentation générale traditionnelles telles que le Robert, le Trésor de la Langue française, le Petit Robert, Le Petit Robert 2, le Lexis, le bilingue Larousse, l'Encyclopédie Universalis, des grammaires, des dictionnaires des conjugaisons et des difficultés de la langue française ainsi que le María Moliner, le Seco, le Gran Diccionario Larousse.

- *Connaître et savoir utiliser les sources informatisées de documentation générale*

L'étudiant devra être capable d'utiliser les sources de documentation générale informatisées : le Robert électronique et l'Encyclopédie Universalis, le María Moliner, le Gran Diccionario Larousse en CD-ROM.

- *Connaître et savoir utiliser les sources traditionnelles de documentation spécialisée*

L'étudiant devra être capable d'utiliser des dictionnaires spécialisés tels que le Mink et le Chambers par exemple, ainsi que d'autres sources spécialisées sur papier.

- *Connaître et savoir utiliser les sources informatisées de documentation spécialisée*

L'étudiant devra être capable d'utiliser des banques de données, par exemple Eurodicautom, et se familiariser avec la recherche sur Internet pour obtenir des documents parallèles.

3) Se documenter

- *Évaluer le besoin de documentation*

Le traducteur doit pouvoir assez rapidement déterminer si la documentation à sa disposition est suffisante et s'il a besoin de se documenter, c'est à dire si la documentation l'aidera, ainsi qu'évaluer le temps qu'il devra ou pourra investir pour ses recherches.

- *Appliquer les stratégies de documentation générale*

Chaque situation de traduction comporte une stratégie particulière, il s'agit ici de savoir où chercher et comment obtenir rapidement l'information nécessaire : soit des consultations réalisées auprès du donneur d'ouvrage, soit la lecture de documents traitant du même sujet, soit tout simplement la consultation des ouvrages de documentation générale, pour lesquels l'étudiant doit savoir appliquer la méthode la plus efficace qui d'un point de vue professionnel correspond à la méthode la plus rapide car la plus rentable économiquement.

- *Appliquer les stratégies de documentation spécialisée*

De même dans le cas de la traduction de textes spécialisés savoir où chercher et comment obtenir rapidement l'information nécessaire : des consultations réalisées auprès du donneur d'ouvrage, de spécialistes, la lecture de documents traitant du même sujet, ou la consultation d'encyclopédies, en particulier l'Encyclopédie Universalis, de dictionnaires spécialisés, de banques de données.

4) Organiser l'élaboration de la traduction

Depuis *la phase de préparation* jusqu'à *la révision* en passant par *la traduction proprement dite* l'étudiant doit apprendre à organiser son travail d'une manière efficace et rentable. L'efficacité correspondant à la qualité du produit et la rentabilité correspondant à la rapidité avec laquelle le produit est exécuté.

- *Aborder la phase de préparation de la traduction*

L'étudiant doit pouvoir déterminer la situation de traduction, effectuer une première lecture pour programmer et réaliser la recherche de documentation, ainsi qu'une traduction à vue pour repérer les lacunes qui peuvent surgir au moment de la production en LA.

- *Réaliser la traduction proprement dite*

L'étudiant dans cette deuxième phase doit apprendre à faire un premier jet de la traduction, des allées et venues du TO au TA avec l'aide de la documentation de

base, à appliquer des stratégies pour combler les lacunes du premier jet, puis à effectuer la dernière rédaction.

- *Réviser la traduction*

L'étudiant doit savoir que cette phase requiert plusieurs lectures de révision pour vérifier la qualité du produit. Une lecture pour la cohérence. Une lecture pour vérifier si les données pertinentes de l'information du TO sont reproduites dans le TA. Une lecture pour vérifier le respect de la norme. Une lecture pour vérifier si le projet de traduction est respecté.

1.2.4. Les objectifs textuels

De nombreux types de textes sont traduits dans la langue étrangère - étrangère du point de vue du pays dans lequel la traduction est réalisée - mais qui est souvent en fait la langue maternelle du traducteur. Ce dernier cas de figure ne correspond pas pour nous à une situation réelle de traduction dans la langue étrangère et ne peut pas être pris en compte dans le cadre de l'enseignement. Il s'agit de s'en tenir aux genres de textes qui sont le plus fréquemment traduits, dans la situation où la langue d'arrivée est la langue étrangère du traducteur. Mais il faut préciser par ailleurs qu'il n'est pas possible de dresser une liste exhaustive dans la mesure où la réalité de la traduction est parfois surprenante, imprévisible, et qu'il serait illusoire de prétendre traiter tous les problèmes de tous les genres. Nous proposons donc 7 objectifs textuels.

1) Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres journalistiques :

A partir d'articles de divulgation de la presse nationale ou régionale :
information scientifique, économique, sociale et culturelle, articles de publications à diffusion limitée (entre toutes sortes de collectivités, clientèle d'une entreprise)
articles de publications à diffusion interne (toutes sortes de collectivités), articles de publications des autorités locales ou régionales, etc.

2) Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres commerciaux :

A partir de genres suivants : lettres commerciales, rapport d'activité d'une entreprise, brochure d'une entreprise présentant ses produits, présentation d'une entreprise dans un but commercial, etc.

3) Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres culturels :

A partir de genres suivants : document d'une rencontre internationale, d'un congrès, documents de projets européens, catalogues de galeries d'art.

4) Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres touristiques :

A partir de toutes sortes de brochures de publicité touristique.

5) Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres administratifs :

A partir de genres suivants : contrats, curriculum, toutes sortes de lettres administratives, appel d'offres, etc.

6) Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres techniques :

A partir de genres suivants : mode d'emploi d'un objet, manuel d'utilisation, installation et mise en service d'une machine, lettre d'information d'un spécialiste à une entreprise, etc.

7) Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres scientifiques :

Les genres suivants : rapport médical, compte-rendu d'une recherche, etc.

3.3. La méthodologie

3.3.1. La progression

Le choix d'une didactique raisonnée de la traduction implique qu'il faut définir non seulement les objectifs d'apprentissage mais aussi la progression avec laquelle ceux-ci seront traités au cours de l'enseignement. L'état actuel de la recherche en didactique de la traduction, étroitement lié par ailleurs à l'état de la recherche dans le domaine des processus d'apprentissage de la compétence de traduction, ne nous permet pas d'établir une progression de l'enseignement de la traduction telle qu'elle est pratiquée, par exemple, dans l'enseignement des langues. En outre, la difficulté d'établir une progression tient non seulement au fait que la traduction est un objet d'enseignement complexe mais aussi au rôle que joue l'imprévu dans les cours de traduction. L'enseignant ne peut effectivement pas tout prévoir pour ce qui est des besoins qui surgiront en cours tant au point de vue linguistique qu'au point de vue extralinguistique. D'autre part, nous plaçons résolument dans une démarche pédagogique nouvelle qui implique le rejet des idées toutes faites sur l'apprentissage et notamment le principe pédagogique qui veut que l'on suive nécessairement un ordre du plus simple au plus compliqué. Ce principe qui relève de schémas conceptuels dépassés est effectivement remis en question par certains dans les sciences de l'éducation :

Le principe qui veut qu'on aille du simple au complexe procède de deux autorités et d'une illusion. La première autorité est celle de l'associationnisme classique (...), la seconde autorité est celle de Descartes (Discours de la méthode, 2^o partie) (...), l'illusion, elle, est mécaniste. (Not 1987 : 65)

Les apprentissages en effet ne se font pas d'une manière linéaire, en suivant une logique du plus simple au plus complexe. Les connaissances semblent bien se construire par « sauts » (Nunziati 1990).

Pendant, à partir de l'expérience que nous en avons et de certaines études (Hurtado 1999), nous pouvons postuler que malgré l'imbrication de capacités qui tient à la nature même de l'opération traduisante, cette progression du processus d'apprentissage doit se faire en tenant compte au moins de deux niveaux d'apprentissage : l'initiation et la spécialisation. En outre, nous proposons pour chaque niveau, un niveau 1 et un niveau 2, ce qui donne : initiation 1 et initiation 2, spécialisation 1 et spécialisation 2. Cette division quelque peu artificielle n'est envisagée que par commodité pour regrouper les tâches par niveau en vue de l'évaluation. Le temps sur lequel s'échelonne l'enseignement de la matière pouvant varier selon les situations particulières d'enseignement. La progression proposée indique, bien entendu, les nouveaux objectifs qui sont introduits à chaque niveau, les objectifs précédents n'étant pas abandonnés pour autant. Il nous faut préciser en outre que pour ce qui est des genres textuels, la difficulté n'est pas toujours donnée par le genre textuel en soi, on trouve des niveaux de difficultés différents dans chaque genre textuel. Ainsi la progression proposée ici sert en premier lieu à indiquer la priorité.

Le niveau 1 de l'initiation est consacré aux objectifs méthodologiques, aux objectifs linguistiques et à certains objectifs professionnels. Au niveau 2 de l'initiation, deux nouveaux objectifs professionnels et deux objectifs textuels sont introduits. Le niveau 1 de la spécialisation apporte comme éléments nouveaux les objectifs professionnels en rapport avec la traduction spécialisée et c'est au niveau 2 de la spécialisation que les objectifs textuels restants sont abordés.

INITIATION 1

I. OBJECTIFS MÉTHODOLOGIQUES

1. Développer la capacité de comprendre

1.1. Lire avec attention pour dégager le contenu informatif du texte

1.2. Détecter les problèmes

1.3. Reconnaître le genre textuel

2. Développer la capacité de réexprimer dans la langue étrangère
 - 2.1. Acquérir des stratégies pour reformuler d'une manière lisible l'information du TO avec des moyens linguistiques réduits.
 - 2.2. Eviter les interférences.
 - 2.3. S'adapter au récepteur de la traduction
4. Approfondir certains aspects cognitifs et psychologiques
 - 4.1. Développer la capacité de raisonnement
 - 4.2. Développer la créativité
 - 4.3. Développer la curiosité
 - 4.4. Développer l'esprit critique
 - 4.5. Développer la connaissance de soi

II. OBJECTIFS LINGUISTIQUES

1. Parfaire la connaissance et acquérir des réflexes au niveau des conventions de l'écriture
2. Parfaire les connaissances et acquérir des réflexes au niveau du lexique
3. Parfaire les connaissances et acquérir des réflexes au niveau de la grammaire
4. Parfaire les connaissances et acquérir des réflexes au niveau de la rédaction

III. OBJECTIFS PROFESSIONNELS

2. Connaître et savoir utiliser les outils du traducteur
 - 2.2. Connaître et savoir utiliser les sources traditionnelles de documentation générale
 - 2.3. Connaître et savoir utiliser les sources informatisées de documentation générale
3. Se documenter
 - 3.1. Evaluer le besoin de documentation
 - 3.2. Appliquer les stratégies de documentation générale
4. Organiser l'élaboration de la traduction
 - 4.1. Aborder la phase de préparation de la traduction

INITIATION 2

III. OBJECTIFS PROFESSIONNELS

- 4. Organiser l'élaboration de la traduction**
 - 4.2. Réaliser la traduction proprement dite
 - 4.3. Réviser la traduction

IV. OBJECTIFS TEXTUELS

- 1. Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres journalistiques**
- 2. Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres commerciaux**
- 3. Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres culturels**

SPÉCIALISATION 1

I. OBJECTIFS MÉTHODOLOGIQUES

- 3. Assimiler les principes méthodologiques de la traduction des textes spécialisés dans la langue étrangère**
 - 3.1. Séparer la terminologie spécialisée des termes généraux
 - 3.2. Avoir une attitude critique face au vocabulaire spécialisé et être conscient des limites de celui-ci
 - 3.3. Trouver des équivalences.
 - 3.4. Créer des équivalences
 - 3.5. Utiliser une terminologie cohérente
 - 3.6. Acquérir des réflexes de rédaction dans les domaines de spécialité

III OBJECTIFS PROFESSIONNELS

- 1. Appliquer différents types de commande**
- 2. Connaître et savoir utiliser les outils du traducteur**
 - 2.1. Connaître et savoir utiliser les outils informatiques élémentaires

- | |
|---|
| 2.4. Connaître et savoir utiliser les sources de documentation spécialisée traditionnelles
2.5. Connaître et savoir utiliser les sources de documentation spécialisée informatisées
3. Se documenter
3.3. Appliquer les stratégies de documentation spécialisée |
|---|

SPÉCIALISATION 2

IV OBJECTIFS TEXTUELS

- | |
|---|
| 4. Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres touristiques
5. Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres administratifs
6. Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres techniques
7. Détecter et résoudre des problèmes de la traduction de genres scientifiques |
|---|

Tableau 30. Les objectifs et les différents niveaux d'apprentissage

3.3.2. Les tâches d'apprentissage

Après avoir exposé, dans ce chapitre, notre conception de la didactique, ainsi que défini les objectifs et la progression, voyons à présent les outils permettant de matérialiser cet enseignement. Dans tout dispositif didactique cohérent, une grande partie du travail du professeur – car il s'agit de passer de « l'art » d'enseigner au métier d'enseignant (Nunziati 1990) – consiste à concevoir des tâches dont il pense qu'elles sont porteuses des objectifs que ses étudiants doivent atteindre. La tâche, élément de base de l'apprentissage, est le « lieu où se découvrent, s'expérimentent et se contrôlent les savoirs » (Vial 1991 : 37). Choisir les tâches qu'il convient à l'apprentissage représente une véritable compétence du formateur. Ni « activité didactique simple et facile, ne dépendant que de la maîtrise des savoirs à enseigner », ni « activité d'expert disciplinaire, de didacticien hautement spécialisé », ce choix, il faut en prendre conscience fait encourir des risques à la formation que l'élève va suivre (Vial 1996 : 3). Les tâches peuvent être simples ou complexes (cf supra Tâche I.3.1) ; dans une tâche simple une seule catégorie de procédure est nécessaire, alors que dans une tâche complexe, non seulement plusieurs catégories de procédures sont nécessaires mais un nombre plus important de connaissances doit être utilisé et combiné. Nous considérons pour notre part que tout exercice comportant une activité de traduction – de par la nature même de la traduction – est une tâche complexe.

Nous pouvons reprendre pour le compte de l'enseignement de la traduction les différentes entrées proposées par Vial (1996 : 46) pour classer les tâches procédurales. Il distingue trois types de tâches d'apprentissage : les tâches d'analyse, les tâches de synthèse et les tâches d'évaluation.

- les tâches d'analyse correspondent aux actions didactiques suivantes : repérer, isoler, trier, classer ;
- les tâches de synthèse correspondent aux actions didactiques suivantes : combiner, refaire un tout avec des éléments épars, produire, fabriquer, traiter un ensemble, transformer, réduire, expanser, transposer ;
- les tâches d'évaluation correspondent à trois types d'actions didactiques : différencier (repérer les écarts, les manques, les différences), corriger (rectifier, réajuster, adapter), contrôler (faire un bilan, critiquer, juger).

- Tâches d'apprentissage à la traduction

Dans le modèle didactique que nous proposons, les tâches d'apprentissage à la traduction doivent être de deux ordres :

- des exercices traditionnels de traduction de textes qui sont des tâches à la fois d'analyse, de synthèse et d'évaluation ;
- des exercices qui fragmentent l'opération traduisante (cf. Martínez Melis 1986, 1988a, 1988b) et permettent de construire des séquences d'apprentissage sur des objectifs précis ; les tâches peuvent dans ce cas-là être soit des tâches d'analyse, soit des tâches de synthèse, soit des tâches d'évaluation, soit des tâches d'analyse et synthèse à la fois.

Voici des exemples d'activités correspondant à des tâches d'apprentissage du niveau initiation qui ne sont pas des traductions de textes et qui selon le type de la tâche et/ou les besoins pédagogiques peuvent être réalisées individuellement ou en groupe, en classe ou hors de la classe.

Des tâches d'analyse :

- répondre en LA à des questions pour vérifier la compréhension d'un texte de départ : le but de cette tâche est de développer des réflexes de lecture en vue d'une traduction ;
- faire en LA le plan d'un texte de départ : la tâche vise à développer la capacité de planifier le texte d'arrivée en élaborant la structure dans la LA ;
- préparer la traduction d'un texte à partir de deux projets de traduction différents (par exemple dans l'un le récepteur de la traduction connaît le sujet, dans l'autre il ne le connaît pas) : pour apprendre à tenir compte de l'aspect fonctionnel du texte d'arrivée, on demande à l'étudiant, non pas de traduire, mais d'explicitier les éléments à prendre en compte pour chaque projet de traduction ;

- prévoir le type de documentation : lorsque l'étudiant est suffisamment familiarisé avec la documentation, il doit apprendre à planifier ses recherches dans le but d'être plus efficace et plus rapide ;
- repérer dans un texte et sa traduction publiée les différences au niveau des éléments linguistiques (cf. infra métalangage) : cette tâche n'est pas un exercice de critique de la traduction ; il s'agit au contraire pour l'étudiant de prendre le texte d'arrivée comme modèle afin d'être sensibilisé aux différences existant entre les deux langues, au fait que chaque langue a sa manière particulière de communiquer ;
- repérer dans un texte et sa traduction publiée les différences et les similitudes au niveau des éléments extralinguistiques (cf. infra métalangage) : c'est le même exercice, mais ici l'étudiant doit prendre conscience de ce qu'il advient aux éléments extralinguistiques lors du transfert d'une langue à une autre dans une situation de traduction précise ;

Des tâches de synthèse :

- raconter oralement en LA un conte lu en LD : après avoir lu le texte, qui peut être un conte littéraire, l'étudiant raconte l'histoire dans la LA de mémoire, ce qui permet de développer la reformulation et de lutter contre les interférences ;
- résumer par écrit en LA un conte lu en LD : il s'agit du même type d'exercice mais par écrit ; les étudiants connaissant très mal la mythologie grecque et encore moins la mythologie celte, il est assez facile de trouver un sujet nouveau pour eux ; on choisit donc un conte mythologique dans une version déficiente en espagnol (par exemple une mauvaise traduction publiée) pour les obliger à reformuler complètement la version écrite qu'ils en donneront ;

Des tâches d'analyse et de synthèse :

- thème d'application grammatical : la tâche la plus simple, la plus scolaire, elle permet de travailler en profondeur des difficultés grammaticales qui posent toujours des problèmes aux étudiants ;
- thème d'application lexical et rédactionnel : c'est la même tâche que la précédente mais elle touche des difficultés lexicales et rédactionnelles ;
- utiliser la documentation de base : c'est une tâche qui peut avoir plusieurs variantes parce que les recherches peuvent être effectuées à partir du bilingue, du Petit Robert, du Petit Robert 2, du Robert sur papier et du Robert en CD-ROM, de l'Universalis sur papier et de l'Universalis en CD-ROM ; c'est un type de tâche

extrêmement formateur pour les étudiants car ils ne savent généralement pas utiliser la documentation et cette compétence est primordiale en traduction dans la langue étrangère ;

- prévoir dans un TO les transformations, linguistiques et extralinguistiques, obligatoires en vue du TA : il s'agit d'une tâche de préparation à la traduction qui fait suite aux deux tâches précédentes « Repérer dans un texte et sa traduction publiée les différences au niveau des éléments linguistiques » et « Repérer dans un texte et sa traduction publiée les différences et les similitudes au niveau des éléments extralinguistiques » ; elle est plus difficile parce que n'ayant pas de texte d'arrivée sous les yeux les étudiants doivent effectuer une sorte de traduction à vue afin de signaler les problèmes qui surgiront lors du transfert d'une langue à une autre dans un contexte déterminé.

Des tâches d'évaluation :

- repérer les erreurs d'une traduction fautive : cette tâche développe non seulement la capacité critique de l'étudiant mais aussi, du fait qu'il est obligé de manier des catégories d'erreur, sa capacité de conceptualiser l'opération traduisante.
- corriger les erreurs d'une traduction fautive : cette tâche marque une progression par rapport à la précédente puisque l'étudiant doit ici donner une solution, donc un produit.
- faire le bilan de la traduction fautive : l'objectif de cette tâche est de développer la capacité critique de l'étudiant puisqu'il doit se prononcer sur un produit, donner son appréciation.

- Réalisation des tâches

Pour ce qui est de la réalisation des tâches, il faut tenir compte de deux choses. La première, c'est qu'il est indispensable de fournir à l'étudiant le métalangage nécessaire pour réaliser ces tâches. La deuxième, c'est qu'il est important de former l'élève afin qu'il puisse communiquer la façon qu'il a eu de construire le produit. En effet, la meilleure façon de guider l'étudiant dans l'apprentissage de la traduction est de pouvoir suivre après coup le processus d'élaboration afin de déterminer à quel moment il a fait fausse route.

En ce qui concerne le métalangage utilisé pour réaliser les tâches, les étudiants devraient connaître le métalangage de base concernant la traduction

puisque la traduction dans la langue étrangère est généralement, et à juste titre, enseignée en deuxième année. Dans la pratique, il est parfois nécessaire d'expliquer certains concepts et surtout d'introduire une nomenclature propre aux tâches que nous leur proposons. Présentée sous forme de glossaire cette nomenclature ne doit évidemment pas être mémorisée par les étudiants, elle a pour objectif de faciliter la communication entre l'enseignant et les apprenants pour la réalisation des tâches. Par exemple, dans le cas d'une tâche de traduction ou de préparation à la traduction, avec comme support le seul texte original, nous utilisons, pour nommer les problèmes de traduction, la catégorie *éléments linguistiques* qui correspond à la dimension linguistique, c'est à dire les conventions, la grammaire, le lexique et la rédaction (le niveau textuel : ordre des mots, connecteurs, cohérence, cohésion), ainsi que la catégorie *éléments extralinguistiques* qui correspond à la dimension socioculturelle et la situation de traduction. Pour une tâche de comparaison, d'évaluation, de correction, qui a pour support le texte original et le texte d'arrivée d'une traduction, et qui consiste donc à repérer des erreurs, la catégorie *éléments extralinguistiques* comprend non seulement des erreurs concernant la dimension socioculturelle et la situation de traduction, mais aussi le respect de l'information. Parfois aussi, selon les besoins de la tâche, certaines sous-catégories sont données dans les critères de réalisation. Par exemple : typographie, ponctuation, majuscules, comme sous-catégories des conventions ; place de l'adjectif et/ou de l'adverbe comme sous-catégories de grammaire.

3.3.3. Exemples de consignes de tâches d'apprentissage

Voici cinq exemples de tâches d'apprentissage pour illustrer nos propos à ce sujet. Les trois premières sont des tâches à réaliser à partir du même support textuel. La troisième et la quatrième concernent les mêmes objectifs mais requièrent l'utilisation d'une documentation différente et visent essentiellement les procédures et le processus. La cinquième est une tâche de spécialisation.

**TÂCHE 1. Repérer dans un TO et sa traduction publiée
les différences au niveau des éléments linguistiques**

OBJECTIFS : parfaire la connaissance et acquérir des réflexes au niveau des conventions de l'écriture, du lexique, de la grammaire et de la rédaction ; apprendre à détecter les problèmes, à éviter les interférences, à s'adapter au récepteur de la traduction, et développer l'esprit critique.

NATURE DES DOCUMENTS : un extrait du roman de Vazquez Montalbán *Cuarteto* et sa traduction publiée en France.

CONSIGNES DE RÉALISATION ET DE PRÉSENTATION

- i En groupes de 2 ou 3 étudiants
- i Lisez attentivement le TO et le TA puis relevez les différences au niveau linguistique
- i Présentez sous forme de tableau selon le modèle suivant :

DIFFÉRENCES	TEXTE ORIGINAL	TEXTE D'ARRIVÉE
typographie		
ponctuation		
majuscules		
lexique		
grammaire		
place adjectif, adverbe		
rédaction		

Tableau 31. Tâche d'apprentissage 1

TÂCHE 2. Repérer dans un TO et sa traduction publiée les différences et les similitudes au niveau des éléments extralinguistiques

OBJECTIFS : apprendre à s'adapter au récepteur de la traduction, développer l'esprit critique, apprendre à réviser la traduction

NATURE DES DOCUMENTS : un extrait du roman de Vazquez Montalbán *Cuarteto* et sa traduction publiée en France

CONSIGNES DE RÉALISATION ET DE PRÉSENTATION

- i En groupe de 2 ou 3 étudiants
- i Lisez attentivement le TO et le TA puis relevez les différences et les similitudes au niveau extralinguistique
- i Regroupez les problèmes par type de problème
- i Faites suivre chaque type de problème d'un commentaire sur le choix du traducteur.
- i Présentez de la façon suivante :

1. Les sigles : FLN (Front de Libération National)
Le traducteur considère que
2. xxxxx :
commentaire

Tableau 32 Tâche d'apprentissage 2

TÂCHE 3. Vérifier à partir du Robert 2 et de l'Encyclopédie Universalis en CD-ROM les solutions de certains éléments extralinguistiques d'une traduction publiée

OBJECTIFS : connaître et apprendre à appliquer les stratégies de documentation générale, connaître les sources de documentation traditionnelles et informatisées

NATURE DES DOCUMENTS : un extrait du roman de Vazquez Montalbán *Cuarteto* et sa traduction publiée en France

CONSIGNES DE RÉALISATION ET DE PRÉSENTATION

i Travail individuel

i Vérifiez à partir du Petit Robert 2 et de l'Encyclopédie Universalis les choix du traducteur pour « No soy Stiller », « *Algérie Republicaine* », « Murano ».

i Présentez selon le modèle suivant :

1. No soy Stiller
document consulté et ce qui a été cherché
justification, commentaire

Tableau 33 Tâche d'apprentissage 3

TÂCHE 4. Utiliser les dictionnaires bilingues,
le Robert électronique et l'Encyclopédie Universalis en CD-ROM

OBJECTIFS : Connaître et apprendre à appliquer les stratégies de documentation générale, connaître les sources traditionnelles et informatisées de documentation générale

NATURE DU DOCUMENT : Un passage d'un article sur la situation économique de Barcelone (*Economia: un bon balanç*) qui doit être traduit en français pour la Chambre de commerce de Belgique à Barcelone en vue de l'élaboration d'un dossier en français pour des partenaires Belges francophones.

CONSIGNES DE RÉALISATION ET DE PRÉSENTATION

i En groupe de deux étudiants

i Prenez rapidement connaissance du texte, puis notez pour chaque terme souligné l'unité de traduction à laquelle il appartient.

i Présentez-les sous forme de liste en respectant l'ordre d'apparition dans le texte et en faisant précéder chaque terme d'un chiffre (de 1 à 10)

i Pour chaque terme donnez une solution de traduction en indiquant la recherche effectuée selon le modèle suivant :

1. COMPETÈNCIA : entren en competència les unes amb les altres

BILINGUE CATALAN : competència

fer-se la competència être en concurrence

ROBERT : concurrence :

Vieilli ou littér. : être, se trouver en concurrence avec un adversaire.] Compétition, concours, rivalité

ROBERT : compétition

Recherche simultanée par deux ou plusieurs personnes d'un même avantage, d'un même résultat. Compétition entre partis politiques. Être en compétition.

SOLUTION : sont en compétition

Tableau 34. Tâche d'apprentissage 4

TÂCHE 5. Repérer les termes spécialisés, franciser les termes scientifiques,
utiliser le Petit Robert et le bilingue Larousse dans un contexte scientifique.

OBJECTIFS : apprendre à distinguer la terminologie spécialisée de la terminologie générale, trouver des équivalences, développer la créativité, connaître et apprendre à utiliser les sources de documentation générale traditionnelle et de documentation spécialisée informatisée

NATURE DU DOCUMENT : résultat d'une recherche (un traitement endodontique) devant être

publié dans une revue spécialisée en France

CONSIGNES DE RÉALISATION ET DE PRÉSENTATION

iRelevez les termes qui posent des problèmes pour la traduction et classez-les : d'une part les termes spécialisés, d'autre part ceux qui ne le sont pas.

iPremière recherche : indiquez les termes trouvés dans le Petit Robert et le bilingue Larousse

iNotez les éléments qui facilitent la francisation des termes scientifiques

iDeuxième recherche : indiquez les termes trouvés dans Eurodicautom en précisant la méthode de recherche adoptée

iPrécisez pour chaque outil de recherche les avantages et les inconvénients

Tableau 35. Tâche d'apprentissage 5

3.3.4. Les supports textuels des tâches

Il ne faut pas confondre les textes qui sont traduits dans la pratique professionnelle et les textes qui peuvent servir de support pédagogique. Avant toute chose il convient de délimiter la pratique professionnelle réelle de la traduction dans la langue étrangère. Elle correspond, nous l'avons vu (cf supra IV.1.1.) à la situation dans laquelle la langue étrangère est réellement la langue étrangère du traducteur. Le type de textes utilisés dans l'enseignement de la traduction dans la langue étrangère est à la fois plus large et plus restreint que dans la pratique professionnelle. Plus large parce que les documents servant de support à une tâche peuvent parfaitement ne pas correspondre à la réalité professionnelle de la traduction dans la langue étrangère, l'essentiel étant ici l'objectif d'apprentissage que l'enseignant décide de travailler. On peut, par exemple, pour un exercice de familiarisation à la traduction dans la langue étrangère, utiliser comme support un conte de Julio Cortazar pour une tâche dans laquelle on demandera à l'étudiant de résumer dans une langue standard le conte comme s'il le racontait dans une lettre à un ami francophone. Or, il est bien évident que la traduction littéraire ne fait pas partie de la réalité professionnelle de la traduction dans la langue étrangère. Le type de textes est à la fois plus restreint car pour travailler les objectifs textuels le professeur n'a pas le temps matériel en cours de toucher tous les genres de textes, même les plus courants.

Les textes pédagogiques peuvent appartenir à deux catégories : les supports authentiques et les supports fabriqués.

1) Les supports authentiques sont les plus nombreux et correspondent soit à des textes qui ont fait l'objet d'une traduction dans la situation réelle professionnelle de la traduction dans la langue étrangère, soit à des textes publiés qui n'ont pas fait l'objet de traduction (textes publiés dans la presse, par les maisons d'édition, documents de la vie quotidienne – affiches, publicités, publications municipales, etc.-). Lorsque ces

textes authentiques sont utilisés comme support d'une tâche sans aucune modification - ni dans leur présentation, ni dans leur contenu – ce sont des *textes authentiques bruts* ; s'ils sont utilisés dans leur longueur réelle, ce sont des *textes authentiques bruts entiers*, si seule une partie est utilisée, ce sont des *textes authentiques bruts partiels*. Lorsqu'ils sont modifiés, c'est à dire lorsque pour les besoins pédagogiques nous modifions la présentation et/ou le texte lui-même en supprimant ou ajoutant des éléments, ce sont des *textes authentiques modifiés*.

2) Les supports fabriqués sont, soit des *montages*, c'est à dire un assemblage de phrases ou de paragraphes authentiques, en contexte ou hors contexte, pour fabriquer par exemple un thème grammatical, soit des *textes courts* entièrement fabriqués par le professeur.

SUPPORTS AUTHENTIQUES	TEXTES BRUTS	entiers
		partiels
	TEXTES MODIFIÉS (suppressions et/ou ajouts)	
SUPPORTS FABRIQUÉS	MONTAGES (phrases et/ou paragraphes authentiques)	en contexte
		sans contexte
	TEXTES COURTS entièrement fabriqués	

Tableau 36. Les supports textuels des tâches

Voici ci-dessous, un exemple de support fabriqué qui correspond à un montage en contexte pour une tâche dont l'objectif est la réflexion sur la traduction en français de la préposition espagnole *en*.

PATINAZO LIBERAL DE JOSPIN (El País, 26 de septiembre de 1999)

Cuando todos los indicadores invitan a la euforia, baja el paro, despega el crecimiento y la derecha sigue hundida **en** sus propias arenas movedizas, una sombra de duda planea como un mal augurio **en** el bullicioso frente común de la izquierda plural francesa. Las palabras con las que Lionel Jospin abordó **en** la televisión el propósito de Michelin de eliminar 7.500 puestos de trabajo – **en** un momento **en** el que la multinacional del neumático contabiliza sustanciosos beneficios – han sembrado el desconcierto y agrietado la confianza de la izquierda **en** sí misma.

...**en** los tiempos actuales..... “¿De qué nos sirve un Gobierno de izquierda y un primer ministro **en** la cresta de la popularidad si toda su respuesta consiste **en** animarnos a movilizarnos contra los planes de la empresa?”, se preguntaban el otro día **en** voz alta los manifestantes de Michelin **en** Clermont-Ferrand.

Algunos observadores recuerdan cómo **en** el pasado (...) incidentes aparentemente intrascendentes ...

... el temor a ser acusado de intervencionista **en** vísperas del debate sobre (...) la ley de la semana laboral de las 35 horas

En contraste con la estabilidad gubernamental, la coyuntura social francesa parece potencialmente explosiva....los agricultores, que han encontrado su figura de referencia **en** el sindicalista ganadero José Bové.....la extrema izquierda, muy potente **en** los últimos tiempos...

... el jefe de Gobierno parece ahora dispuesto a penalizar a las empresas que recurran al despido **en** tiempos de bonanza...Las sucesivas reestructuraciones de plantilla de Michelin, ocho **en** total,

Tableau 37. Support fabriqué (montage en contexte)