

" Modèle Proposé D'évaluation Formative - Sommative en vue de Développer Quelques Compétences des Traductions (Français - Arabe & vice versa) des étudiants de Département du Français, Facultés de Pédagogie "

Dr. Maha Abdel-Ghany Abdel-Fattah El-seify,

Sommaire

L'évaluation fait partie intégrante du processus éducatif. Dans sa forme la plus visible, elle est sommative et sert à mesurer les acquis des apprenants par des tests et des examens. Mais elle peut être aussi formative ; elle désigne alors des évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des apprenants, qui permettent aux enseignants d'ajuster leurs méthodes pédagogiques pour mieux répondre aux besoins d'apprentissage diagnostiqués .

L'évaluation formative diffère de l'évaluation sommative en ce que les informations recueillies dans le cadre du processus formatif servent à déterminer les améliorations à apporter et non plus à dresser un bilan des performances. Les principes de l'évaluation formative peuvent s'appliquer au niveau des établissements scolaires et à celui des politiques pour déterminer les améliorations nécessaires et promouvoir une culture constructive de l'évaluation à tous les étages des systèmes éducatifs. Des études montrent que l'évaluation formative est l'une des stratégies les plus efficaces pour promouvoir des performances élevées parmi les apprenants. Elle contribue en outre de façon tangible à réduire les inégalités scolaires et à développer les compétences du « savoir apprendre ». Pourtant, la pratique de cette forme d'évaluation n'est pas systématique.

L'objectif de cette étude est de proposer un modèle d'évaluation des travaux des étudiants de département du français, facultés de pédagogie en traduction qui constituerait un véritable outil d'apprentissage de la langue . L'échantillon représentatif de l'étude était 25 apprenants en année qui étudient la matière « Traduction français/arabe et vice versa », étudiants des facultés de pédagogie pendant l'année 2015. Les données ont été recueillies à partir des tâches d'évaluation qui permettent de développer les compétences de traduction. C'est les méthodes de recherche descriptive et expérimentale qui ont été employées dans cette étude.

Les outils de cette étude sont :

1. Un test de compétences de traduction "français/arabe et vice versa" en vue d'évaluer les niveaux de ces compétences chez les étudiants des facultés de pédagogie;
2. Un modèle proposé adopté à la lueur de procédures d'évaluation formative -sommative

Les résultats de l'étude montrent qu'il y a des différences statistiquement significatives dans "la proportion de l'acquisition modifié" en faveur de post test en ce qui concerne les compétences de traduction . Le résultat le plus important qui est apparu est que c'était l'insuffisance dans l'input qui les conduisait à l'output impropre. La chercheuse voit qu'il est nécessaire d'avoir recours aux programmes pratiques plus efficace afin de poursuivre les progrès successif des apprenants dans le domaine de la traduction pédagogique et des matières étudiées en générale.

" نموذج مقترح قائم على التقويم التكويني - الختامي لتنمية بعض مهارات الترجمة (من العربية للفرنسية ومن الفرنسية للعربية) لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية "

• ملخص البحث :

الترجمة عملية معقدة لها جوانب فنية وإبداعية وجوانب أخرى موضوعية عملية لها لغتها الخاصة بها ولا شك أن النص المترجم عاملا من عوامل تطور اللغة. والتطوير سمة من سمات الكائنات الحية. فاللغة الفرنسية كبقية اللغات الحية في تطور دائم، وأحد عوامل تطورها لغة الترجمة. والترجمة هي عملية تحويل نص أصلي مكتوب (ويسمى النص المصدر) من اللغة المصدر إلى نص مكتوب (النص الهدف) في اللغة الأخرى. فتعد الترجمة نقل للحضارة الثقافة والفكر . ولا تكون الترجمة في الأساس مجرد نقل كل كلمة بما يقابلها في اللغة الهدف ولكن نقل لقواعد اللغة التي توصل المعلومة ونقل للمعلومة ذاتها ونقل لفكر الكاتب وثقافته وأسلوبه أيضا، لكن اختلفت النظريات في الترجمة على كيف تنقل هذه المعلومات من المصدر إلى الهدف. وتعتبر الترجمة فنا مستقلا بذاته حيث إنه يعتمد على الإبداع والحس اللغوي والقدرة على تقريب الثقافات وهو يمكن جميع البشرية من التواصل والاستفادة من خبرات بعضهم البعض. فهي فن قديم قدم الأدب المكتوب. ومن أسس الترجمة نقل المعنى ونقل الغلاف اللغوي الذي يغلف المعنى (بمعنى نقل الزمن سواء ماضي أو مضارع إلى آخره، ومدلولات الزمن ونقل الأسلوب (نقل أسلوب الكاتب أو المتحدث وتشبيهاته والصور الجمالية المستخدمة ونقلها من خلال حضارة اللغة الهدف حتى تصبح مستساغة ومفهومة. إن القيام بعملية الترجمة مع مراعاة تلك النقاط يجعل الترجمة في أدق ما يمكن. والتقويم يمثل جزءا لا يتجزأ من عملية التعلم بوجه عام (أو نقصد هنا في البحث تعلم الترجمة من الفرنسية للعربية والعكس) ومقوما أساسيا من مقوماتها، وأنه يواكبها في جميع خطواتها، ويعرف التقويم بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص، اعتمادا على معايير أو محكات معينة. والتقويم التكويني -الختامي الناجح الذي تتطلبه بيداغوجيا الكفاءات يستلزم شروطا مقننة تساعد كل من المعلم

والمتعلم في ضبط عملهما التربوي. و فيما يخص هذه الشروط، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: * عملية شاملة قائم على معايير * عملية مستمرة * تقويم تحليلي وبناء على ما سبق، يمكننا القول أن التقويم التكويني - الختامي عبارة عن عملية مستمرة متواصلة يسعى فيها كل من المعلم والمتعلم إلى التحقق من مستوى الكفاءات المراد اكتسابها و تقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بمادة التعليم والتعلم والمراجعة و التقويم الذاتي. وهذا هو هدف البحث الحالي وهو " استخدام التقويم التكويني الختامي بكل مبادئه وأسسها في تنمية بعض مهارات الترجمة لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية " و قد تم تصميم نموذج للتقويم تضمن (الأهداف - المحتوى - الأنشطة - مهام للتراجم على مستوى : على مستوى القواعد والتراكيب على مستوى المفردات و الكلمات على مستوى الجمل و النصوص التعبير الكتابي أو ما يسمى بالتراجم التلخيصية على مستوى القواعد والتراكيب: ❖ - ترجمة (من العربية للفرنسية و العكس) جمل بسيطة ❖ - ترجمة (من العربية للفرنسية و العكس) جمل مركبة ❖ - تحليل للتراكيب و أزمنة هذه الجمل على مستوى المفردات و الكلمات و مقاطعها التضاد و المترادفات للكلمات المجازية (المعنى المباشر و الخفى للكلمات) على مستوى الجمل و النصوص ❖ المحسنات البديعية ❖ التراجم التلخيصية (فهم النص المراد ترجمته - تلخيصه - ترجمته للغة الوصول أو اللغة المستهدفة) كما تم تحديد معايير لكل مهمة (معايير أداء و معايير النجاح) لتبين شروط انجاز المهام و تقيس مدى تحقيق الأهداف التربوية على مستوى المتعلم، و تبين مستوى اكتساب المهارات، و تمكن المعلم أن يصدر الحكم بالفشل أو النجاح و تم إعداد اختبار للترجمة و طبق (قبلها و بعدها) على عينة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بعد تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية و ضابطة) و تم حساب (قيمة ت) و التي دلت على وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين . مما دل ذلك على فاعلية النموذج المقترح في تنمية مهارات الترجمة لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية

Première Partie: Préliminaire du problème

Introduction

Hadji (2012 : 14) considère que notre société semble saisie d'une véritable frénésie évaluative à laquelle rien ne paraît devoir échapper, et on assiste même à un « déchaînement évaluatif [...]. On évalue aujourd'hui les élèves et les étudiants, les enseignants, les universités [...], les politiques publiques, la pauvreté, la qualité des programmes de télévision, la sécurité et la qualité des services offerts par les compagnies aériennes. [...].

L'évaluation pédagogique ne peut pas un simple cumul de résultats scolaires destinés à sanctionner des apprentissages. En ce sens, une plus grande rigueur dans les intentions d'évaluation, dans l'élaboration des instruments de mesure, dans le choix des interventions correctives et dans les procédures de notation et de consignation des résultats des apprentissages s'avère nécessaire. Somme toute, l'évaluation doit être un reflet fidèle des apprentissages. Pour ce faire, il

importe d'intégrer la démarche d'évaluation à la démarche d'enseignement/ apprentissage lorsqu'il s'agit d'évaluation formative et d'assurer la cohérence entre les objectifs d'apprentissage du programme et l'évaluation sommative. Le but ultime de l'évaluation n'est pas de donner une note mais bien de voir si les étudiants ont assimilé l'enseignement qu'ils ont reçu à travers des tâches dont les objectifs d'apprentissage étaient clairement définis. (Lussier, 1992:38)

Si nous souhaitons résolument aller de l'avant en évaluation, il nous faut dépasser la dichotomie formative / sommative car à y bien regarder, tout acte, toute activité pédagogique, non seulement peuvent être formateurs pour l'apprenant et pour l'enseignant, mais sont aussi soumis à l'évaluation de mesure, de jugement, qu'elle soit explicite, ou implicite.

Pour Hameline (1995:116) "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)

Toute évaluation réalisée pendant la formation, bien qu'elle le soit dans un but sommatif, sert à la formation parce qu'elle suscite une prise de conscience qui peut, si l'enseignant encourage les étudiants dans ce sens, favoriser une auto- évaluation. Nous entendons ici auto- évaluation

dans le sens de méta- cognition, ce terme proposé par Flavell (1977) qui signifie la connaissance et le contrôle de soi ainsi que la connaissance et le contrôle de son processus d'apprentissage. Ainsi, reconnaître la " fonction métacognitive" de l'évaluation , c'est considérer que la réflexivité est un objectif de formation, que l'élève doit développer sa faculté de réfléchir sur ce qu'il fait, de prendre conscience(Tochon,1990:19-20).

L'évaluation est formative aussi pour le formateur s'il ne confond pas l'évaluation avec la notation. Si on se contente de noter, de voir si c'est bien ou c'est mal, l'évaluation ne sert pas à grand chose, elle ne fait que mesurer. Il faut chercher un sens aux résultats, se demander ce qu'il signifient. Il faut aller au-delà du résultat et se demander pourquoi l'étudiant s'est tromper, à quel moment, quelles sont ses lacunes, comment il peut y remédier, et aussi si l'enseignement a été correctement planifié, correctement communiqué, si la tâche a bien été expliqué, si elle correspond au niveau, etc. Ainsi , le professeur, à la lumière des résultats obtenus, peut rectifier, améliorer, guider. (Vial,1991:262).

L'évaluation est étroitement liée à la formation, c'est-à-dire qu'il existe un lien, un rapport entre la situation d'évaluation et l'approche théorique d'enseignement préconisée, les objectifs d'apprentissage visés ainsi que les situations d'apprentissage vécues par les étudiants. Les pratiques d'évaluation doivent bien évidemment partir du même modèle théorique que les pratiques d'apprentissage. La notion d'évaluation est intrinsèquement liée à la notion d'objectifs, aucun processus d'évaluation n'a de sens s'il n'est pas en rapport avec les objectifs. (Porcher,1987:110).

Le terme d'« évaluation des traductions » est utilisé par les spécialistes pour désigner à la fois la démarche visant à

apprécier la qualité d'une traduction suivant des critères préalablement fixés (paramètres d'évaluation), c'est-à-dire mesurer les réussites et les échecs des traductions, les points forts et les points faibles et la démarche servant à relever méthodiquement les différents types de fautes qui sont à la base des barèmes de correction et des grilles d'évaluation appliqués lors des concours d'admission aux écoles de traduction. Le traducteur et notamment le débutant en traduction doit prendre conscience de la nécessité de connaître l'origine des erreurs de traduction commises pour améliorer ses productions ultérieures et réussir à s'autoévaluer. Dans cette approche, la notion d'évaluation des traductions se pose, pour l'enseignant de la traduction, de deux perspectives complémentaires : a) normative, consistant à inventorier les erreurs de traduction au but de sensibiliser les apprentis-traducteurs à leur pondération et en à diminuer la fréquence par des exercices variés ; b) formative, liée à l'acquisition, par les étudiants, de la compétence de traduction. (DANCETTE ,1998: 75)

Selon les théoriciens de la traduction la notion de « compétence » en traduction rend compte des connaissances et des habiletés que le traducteur doit posséder dans quatre domaines : compétence grammaticale appelée également linguistique (la connaissance des règles du code, y compris les règles de formation des mots, phonétiques, les normes orthographiques, morphologiques et syntaxiques, d'organisation de la phrase), sociolinguistique appelée aussi extralinguistique (la capacité de produire et de comprendre les énoncés dans leur contexte, en fonction du statut des participants à la situation d'énonciation, du but de l'interaction, etc.), discursive (la capacité de combiner le sens et la forme afin de rédiger des textes unitaires, c'est-à-dire respecter la cohésion et la cohérence) et stratégique (la maîtrise des stratégies de communication) (BELL, 2000 : 59).

Pour d'autres spécialistes les compétences requises à un traducteur professionnel sont: des compétences linguistiques dans les deux langues (avec la composante „compétence de réexpression” en LA), des compétences extra-linguistiques ou culturelles et des compétences logiques (la capacité d'émettre des raisonnements analogiques). À ces trois compétences, on ajoute la compétence de compréhension ou de lecture du TD , indispensable à la compréhension d'un texte à traduire. (Delisle, 1980,98 & Lederer, 1994:32 et Dancette, 1998:27).

2-Position du problème:-

La chercheuse a effectué une interview non directive avec certains enseignants du français à l'université de Menoufya, de El-Sadat, de Benha pendant l'année (2015). La majorité sont d'accord sur le fait que leurs apprenants avaient des faiblesses dans la langue maternelle ainsi que dans la langue étrangère et trouvaient des difficultés à traduire de français à arabe et vice versa.

Du reste, la chercheuse a parcouru un certain nombre d'études antérieures dans les domaine de la traduction et de l'évaluation de traduction comme les études de Delisle, 1980, DURIEUX, C. (1988) , GILE, D. (1992) DÉJEAN LE FÉAL, K. (1993) Lederer, 1994, BERMAN, A. (1995) Dancette,1998,LUNGU-BADEA,2001)

qui ont affirmé que

1. 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" ;
2. un système d'évaluation 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;

3. 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. 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.

Pour étudier le problème à fond , la chercheuse a préparé un test de traduction pour constater le degré de possession de quelques compétences essentielles de traduction chez un groupe des étudiants (25 membres) choisi au hasard parmi les étudiants de la 2 e année, section du français de la faculté de pédagogie de Menoufy.

ces compétences sont :

1. Parfaire les connaissances syntaxiques ,grammaticales et lexicales;
2. Analyser les phrases simples et les phrases complexes;
3. Reformuler d'une manière lisible et cohérente l'information du TO;
4. Dégager le contenu informatif du texte;
5. Éviter les interférences;
6. Reexprimez d'une manière abrégée, les idées essentielles du texte;
7. Réparer les erreurs d'une traduction fautive;

Le résultat montre que les niveaux les plus dominants chez les étudiants étaient entre: moyen et faible. A l'autre

part la revue des études antérieures a montré que 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.

Problématique de recherche

Le problème de la recherche actuelle se limite à : " la faiblesse en quelques compétences de traduction "français/arabe" chez les étudiants de 3 ème année, section du français de la faculté de pédagogie de Menoufyia.

Or, cette recherche essaie de constater l'efficacité de modèle proposé d'évaluation formative-sommative sur le développement de quelques compétences de traduction chez l'échantillon déjà citée .

Pour ce faire, on a tenté d'apporter une réponse aux questions suivantes:

1. De quoi compose le modèle d'évaluation proposée?
2. Quels sont ses objets, ses tâches ainsi que ses outils?
3. Quelle est l'efficacité de ce modèle proposé sur le développement de quelques compétences de traduction nécessaires aux étudiants de 3 ème année, section du français de la faculté de pédagogie de Menoufyia?

Objectif de recherche

L'objectif général est de proposer un modèle d'évaluation des travaux des étudiants en traduction qui constituerait un véritable outil d'apprentissage de la traduction, et de définir des procédures, critères et tâches qui y seraient associés.

Les objectifs spécifiques

- L'objectif général recouvre 8 objectifs spécifiques:
1. établir un cadre de recherche en traduction & évaluation pédagogique;
 2. définir un modèle d'évaluation de la 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. encourager l'exploitation des données sommative à des fins formatives au niveau des établissements et des classes;
4. Investir en formation l'évaluation formative dans le cadre de la formation continue des enseignants.
5. Instaurer une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation.
6. Définir les objectifs d'apprentissage et suivre les progrès individuels des élèves vers ces objectifs.
7. Recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves.
8. donner à l'étudiant un feedback sur ses performances et adapter l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés.

Limites de la recherche :-

La recherche actuelle se limite à :

1. Développer quelques compétences de traduction (français -arabe & vice versa) chez un échantillon des étudiants de 3 ème année, section du français de la faculté de pédagogie de Menoufya.
2. Proposer un Modèle d'évaluation formative-sommative

Hypothèses de la recherche: -

1. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimentale, et celles du groupe témoin au pré -test de traduction.
2. Il y a des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental au pré-test et au post-test de traduction au niveau 0.001 en faveur du post test;
3. Il y a des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental et celles du groupe témoin au post -test de traduction au niveau 0.001 en faveur du groupe expérimental ;

4. Le modèle proposé d'évaluation formative-sommative a une grande efficacité sur le développement des compétences de traduction.

Etapes de la recherche: -

Notre travail s'est effectué en trois étapes.

Premièrement

Il s'agissait d'établir un cadre théorique de recherche en Traduction et Evaluation et de proposer des tâches d'évaluation des travaux des étudiants en traduction et de définir des procédures, critères qui y seraient associés.

La deuxième étape consistant à;

1. élaborer les outils de la recherche et vérifier la validité des outils et faire les modifications nécessaires.
2. Choisir un échantillon des étudiants de la 3^{ème} année de section du français à la faculté de pédagogie de Ménoufy et le répartir en (2) groupes : Un groupe expérimental, un groupe témoin.
3. Appliquer le pré-test de des compétences de traduction "français/arabe"aux sujets de l'échantillon.
4. Appliquer les tâches proposés au groupe expérimental à la lumière de Modèle proposée d'évaluation formative-sommative et au groupe témoin par la méthode traditionnelle
5. Appliquer le post- test sur les 2 groupes ;
6. Vérifier les hypothèses, analyser et interpréter les résultats.
7. Offrir quelques recommandations et d'autres sujets à étudier

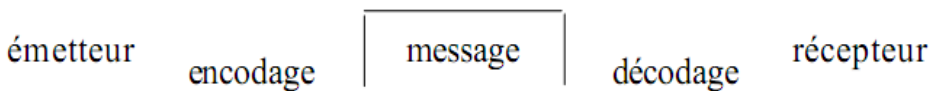
Terminologie de la recherche: -

La Traduction

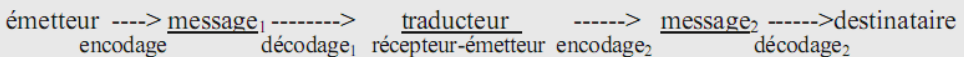
1. La traduction consiste à faire comprendre les messages construits dans une langue aux auditeurs (lecteurs) ne possédant pas cette langue. Pour le faire, il faut

transposer le message d'une langue (L1) dans une autre langue (L2).

2. La traduction consiste faire comprendre un message. Il faut donc que le traducteur (ou l'interprète) comprenne le message, qu'il en saisisse le sens de la façon la plus exacte et la plus complète possible, qu'il en fasse l'interprétation sémantique. C'est la première phase du travail de traducteur, phase qui ne devrait pas poser de problèmes car elle ne dépasse pas le cadre de la communication simple:



La seconde phase de la traduction consiste à transposer le message dans la langue du destinataire. Le schéma suivant figure le processus de traduction tout entier (RUŽENA OSTRÁ,1979,32:33):



La traduction a été étudiée dans des perspectives littéraires, linguistiques et pédagogiques. Dans le dernier cas, la traduction a été vue comme une technique d'enseignement. La chercheuse adopte la définition suivante " l'expression d'un message dans une autre langue que celle dans laquelle le texte d'origine a été formulé.

L'évaluation :

En pédagogie, on parle d'évaluation des compétences pour désigner le processus visant à mesurer le niveau d'apprentissage des élèves, par exemple à partir d'un référentiel extérieur ou tout simplement de la leçon apprise précédemment. Dans certaines doctrines, il s'agit d'une pratique pédagogique essentielle à l'apprentissage.

EVALUER, c'est porter un jugement de valeur, à partir d'un outil de mesure, dans le but de prendre une décision.(Frédéric Rufin,2004)

L'évaluation sommative

"Evaluation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence de formation d'une durée plus ou moins longue". L'évaluation sommative met l'accent sur les performances (les productions réalisées) évaluées en fonction des critères de réussite. Elle relève davantage du contrôle que de la régulation, sans l'exclure pour autant. (niveau acceptable de performance). (LE BOTERF , 1998)

L' évaluation formative

"Évaluation dont l'ambition est de contribuer à la formation". Elle privilégie la régulation en cours de formation. Elle tente de fournir à l'apprenant des informations pertinentes pour qu'il régule ses apprentissages et elle renvoie à l'enseignant un feed back sur son action qui lui permet d'adapter son dispositif d'enseignement. L'évaluation formative met l'accent davantage sur les processus évalués à travers les critères de réalisation. (pas de note ou indicative) (PAQUAY L, 1994)

Les critères d'évaluation

Dimensions abstraites, qualitatives d'un objet sur lesquelles on s'appuie pour se prononcer sur l'objet. On distingue critères de réussite et critères de réalisation.

1. LES CRITERES DE REUSSITE sont des caractéristiques du produit attendu retenues pour l'estimer et l'apprécier en fonction d'un référent pré-établi (conformité à la consigne, exactitude / complétude, cohérence, pertinence, rigueur, communicabilité, originalité, efficacité...)
2. LES CRITERES DE REALISATION ou opérations invariantes impliquées par la réalisation de la tâche découlent d'une analyse de la tâche. (ex. pour le résumé : identifier le type de texte à résumer,

la fonction du résumé et le destinataire, distinguer idées et illustrations de ces idées, dégager la structure du texte, sélectionner les informations / idées événements essentiels, les reformuler, organiser le résumé en reprenant la structure et les marques d'énonciation (suivant le fonction du résumé), rédiger l'ensemble de façon personnelle et concise.) Ils servent aux apprenants pour se guider dans la réalisation et améliorer leur action, autrement dit pour la réguler et aux enseignants pour repérer où se situent les erreurs des élèves et produire un feed back en cours d'apprentissage. (BONNIOL J.J. & GENTHON M., 1989: 107-110)

La compétence

On peut la définir comme un ensemble de savoir-faire conceptualisés dont la maîtrise implique la mise en oeuvre combinée de savoirs formalisés (connaissances scientifiques et techniques), de savoirs pratiques et comportementaux, d'opérations mentales. La compétence se développe et s'évalue à travers la réalisation de tâches et des effets qui en résultent (= la performance). On peut distinguer compétences générales ou transversales (dégager l'essentiel, problématiser, travailler en équipe...) et des compétences spécifiques à une discipline. .(ERGNAUD G., 1995)

PREMIEREMENT, CADRE THÉORIQUE

Il s'agissait d'établir un cadre théorique de recherche en Traduction et Evaluation

A- LA TRADUCTION

1-Introduction.

Bon nombre de théoriciens et de praticiens de la traduction sont d'accord en ce qui concerne la difficulté de donner une définition pertinente de la traduction. Ce qui en résulte le plus souvent c'est plutôt une description, ce qui montre la complexité de cette opération.

Qu'est-ce que c'est la traduction ? Plusieurs dictionnaires offrent pour les synonymes du verbe « traduire » les verbes comme « changer, convertir, exprimer, exprimer de nouveau, interpréter, rendre, se métamorphoser, reformuler, transférer, transformer, transmettre, transmuter, tourner » et d'autres utilisent pour la traduction les expressions comme « équivalent, l'équivalent du message, l'équivalent du matériel textuel, adéquat, analogue, approchant, comparable, correspondant, égal, identique, même, pareil, semblable, similaire, synonyme » (Newmark, 2001: 27).

On analyse la définition donnée par Le Petit Robert au verbe traduire – verbe qui provient du latin traducere (1480), signifiant « faire passer » –, qui date de 1520, « faire que ce qui était énoncé dans une langue naturelle le soit dans une autre, en tendant à l'équivalence sémantique et expressive des deux énoncés » (Le Nouveau Petit Robert de la langue française ,2008: 2592).

Jean-René Ladmiral (1994) analyse les différents sens du terme « traduction » qui désigne à la fois la pratique traduisante et le résultat de cette activité. Par extension, « traduire » renvoie aussi à « exprimer », « interpréter ». Traduire signifie inévitablement interpréter (Petrilli *et al.* 2006 : 201).

De façon très large, on peut considérer la traduction comme une activité linguistique réalisée sur des textes, et les principaux facteurs déterminant la traduction sont des structures d'équivalence abstraites, définies syntaxiquement et sémantiquement (Robinson, 1997: 192).

Du point de vue langagier, la traduction est donc liée aux comportements de compréhension et d'expression et on la comprend comme un exercice de recherche de correspondances entre deux langues. (Lederer M., 1987:11)

Cary (1994:11) affirme que la traduction est une opération qui cherche à établir une équivalence entre deux

textes exprimés en deux langues différentes. Et Jakobson (2000 : 114-117) étudie la traduction sous les trois titres dont la plus connue est la seconde, la traduction interlinguale.

1. La traduction intra-linguale : c'est de transmettre un message en même langue de façon différente.
2. La traduction interlinguale : c'est d'exprimer de nouveau un message en langue différente.
3. La traduction entre des signes : c'est de définir encore une fois un message par l'intermédiaire d'un différent système de signe.

Selon Humboldt (2000 : 24), la traduction est un travail, non une œuvre. Le travail de traduction engage la langue, la culture et la nation. Humboldt ajoute que la traduction est un travail, une interprétation et, en même temps, un acte de liberté, ouvrant l'accès à essentielle pour le commerce des langues autant que pour la diffusion des idées.

Edmond Cary propose une définition très pertinente, la traduction étant

"une opération qui cherche à établir des équivalences entre deux textes exprimés en des langues différentes, ces équivalences étant toujours et nécessairement fonction de la nature des deux textes, de leur destination, des rapports existant entre la culture des deux peuples, leur climat moral, intellectuel, affectif, fonction de toutes les contingences propres à l'époque et au lieu de départ et d'arrivée » (Apud Sprová 1995 : 158).

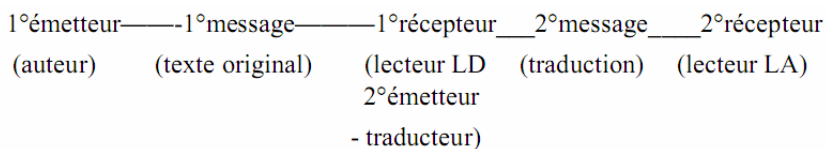
Georges Mounin, dans le cadre d'un congrès à Bad Godesberg du 27 au 30 juillet 1959, ayant pour thème « La qualité en matière de traduction », veut situer Cary par rapport à Fedorov et dit :

La traduction, comme l'architecture ou la médecine (ou tant d'autres activités humaines ayant pour objet l'homme) est, ou peut être, ou doit être à la fois une science et un art :

un art sous-tendu par une science. C'est la linguistique elle-même qui nous enseigne le plus clairement que les opérations de traduction comportent à la fois des problèmes linguistiques et des problèmes non linguistiques (extralinguistiques, ou comme on dit, à tort, métalinguistiques). (Cary et Jumpelt 1959 : 51)

La traduction est une tentative de transmettre un message écrit dans une langue de départ vers une langue d'arrivée, à condition que la fidélité au sens de ce message soit respectée. « Pour être fidèle au sens, le traducteur doit être fidèle d'abord au "vouloir dire" de l'auteur (l'origine, préverbale, de tout processus d'expression, la genèse du sens) et, ensuite, dans sa réexpression, il doit être fidèle aux moyens propres qu'offre la langue d'arrivée pour exprimer ce vouloir dire, ainsi qu'au destinataire de la traduction, pensant à ce que celui-ci peut comprendre ou ne pas comprendre, afin qu'il soit en mesure de saisir le même sens que le destinataire du texte original. Ces trois principes de fidélité (au vouloir dire de l'auteur, aux moyens propres de la langue d'arrivée et au destinataire de la traduction) sont nécessaires et indissociables si l'on veut être fidèle au sens.» (Danica Seleskovitch, 1990: 79)

Le traducteur accomplit un acte de communication transculturelle et utilise des connaissances linguistiques et extralinguistiques afin de mener à bien sa tâche qui n'est pas facile. Le métier de traducteur était toujours sous-estimé, mais il faut avouer que c'est un métier basé sur les connaissances linguistiques et extralinguistiques et aussi sur l'expérience du traducteur. « La traduction est une activité humaine universelle, rendue nécessaire à toutes les époques et dans toutes les parties du globe par les contacts entre communautés parlant des langues différentes...». (Ladmiral,1994:9)



1°code: Langue de départ (LD)

2°code: langue d'arrivée (LA)

Figure (1) . La traduction comme un acte de communication

La traduction est en elle - même un acte de communication qui renferme ses propres protagonistes: (Dominique,2002:533)

La traduction est une habileté, un métier, voire un art qui consiste à remplacer un message écrit ou prononcé dans une langue par le même message écrit ou prononcé dans une autre langue. Cet exercice pourrait contenir des lacunes sémantiques, stylistiques ou autres, dues à employer plus de détails qu'il ne faut, ou à généraliser les éléments sans prendre les détails en considération. La traduction apporte au lecteur étranger des connaissances sur un monde qui n'est pas le sien. Ce processus ouvre une fenêtre sur la culture originale .

AUTOUR DE LA TRADUCTION :QUELQUES ÉLÉMENTS DE THÉORIE.

La théorie interprétative de la traduction « définit la traduction comme devant produire le même effet cognitif et émotif sur ses lecteurs que le texte original sur les siens. » La théorie interprétative de la traduction postule ainsi, (...), le passage par un stade intermédiaire, celui de la compréhension d'un sens déverbalisé. » (Lederer,1987,12)

Il est, bien sûr, évident que traduire est un savoir-faire qui a comme base la linguistique et le savoir encyclopédique : le traducteur doit comprendre le texte à traduire à travers ses connaissances pour l'interpréter et le réexprimer dans la langue cible, en prenant conscience du contexte «implicite (toutes les données dont les interlocuteurs doivent tenir

compte pour se comprendre) et contexte explicite (tout ce qui est manifesté au moment de la communication orale de l'énoncé). Cette dernière catégorie se subdivise en contexte auxiliaire (gestes, mimique, intonation, accentuation expressive) et contexte linguistique (texte, parlé ou écrit, de nature strictement linguistique.)»(Déjean Le Féal,1993:155)

Quant à Cary (1956), il met l'accent sur la créativité implicite dans l'acte de traduire en disant : (Cary, cité par Ballard,1995:148)

«Pour interpréter, plus encore que pour traduire, il faut connaître les langues, mais cette connaissance ne constitue qu'une donnée initiale de l'opération, un tremplin, et le saut ne s'effectue que lorsqu'on a la force de s'en arracher. »

Pour Nida et Taber, « traduire c'est avant tout respecter la langue d'arrivée, seule façon de rendre intelligible le sens de l'original...» (Lederer, Marianne, 1981: 337).

La tâche du traducteur est plus difficile quand il s'agit de deux langues, source et cible, appartenant à deux familles différentes, comme le français et l'arabe. Le français est une langue de la famille indo-européenne, l'arabe appartient à la famille sémitique. Nous pouvons considérer que la traduction de l'arabe vers le français et vice versa, est un problème qui est beaucoup plus délicat que la traduction d'un texte du français à l'anglais et vice versa, car les différences sont multiples entre l'arabe et le français. Comme les langues sont différentes les unes des autres, non seulement au niveau des systèmes en tant que tels, mais aussi au niveau de leur utilisation à des fins de communication, les traits sémantiques pertinents retenus par chacune d'elles pour exprimer des faits ou des concepts, par exemple, ne sont pas identiques. Pour reproduire ce style, [le style de l'auteur], le traducteur ne peut pas employer les mêmes moyens linguistiques que l'auteur en raison des différences entre les langues et de leur emploi. Il doit

recréer les effets stylistiques dans la langue d'arrivée en se plaçant dans la même perspective que l'auteur et en s'imprégnant de ses intentions.

Le contact des deux langues en traduction cause les interférences et le calque, surtout dans la reformulation du texte de la langue d'arrivée. En général, les apprenants ne peuvent pas réaliser une coupure totale avec la langue de départ, car ils ont toujours le texte de départ sous leurs yeux, pendant le processus de traduction.

Ainsi, nous pouvons déduire, d'après ces citations, que la traduction est un art de création qui peut être aussi bonne que le texte original. Pour son bon accomplissement, le traducteur doit prendre conscience des différences linguistiques des deux langues (L.D.) et (L.A.); afin que la traduction serve à répandre la culture, le traducteur doit être fidèle au sens et au style du texte pour conserver son effet ; car la langue ne peut livrer le sens que dans son interaction avec l'homme ; ainsi la traduction doit se recentrer sur l'interaction entre les formules linguistiques et le contenu qui rappelle la situation extérieure affectant le texte.

Les définitions d'une traduction « correcte » semblent très difficiles à établir. Selon Eco, qui veut « tenter de comprendre comment, tout en sachant qu'on ne dit jamais la même chose, on peut dire presque la même chose. » ,la traduction est « dire presque la même chose dans une autre langue » (Eco,2007 :10).

On peut distinguer 7 significations de la traduction :

1. La traduction comme processus, activité;
2. La traduction comme résultat final, produit;
3. La traduction comme moyen de communication;
4. La traduction comme interprétation;
5. La traduction comme transformation du message, du texte;
6. La traduction comme un art;

La compréhension

La première étape du processus est l'opération par laquelle le traducteur cherche à saisir le vouloir-dire de l'auteur. La perception purement physique du message (visualisation graphique d'un texte) ne suffit pas pour saisir le sens. La saisie du sens est une activité mentale (interprétation).

Le texte écrit permet de voir qu'il existe d'une part des rapports sémantiques entre les mots et les énoncés et d'autre part des rapports référentiels entre les énoncés et des faits non linguistiques. La cohérence de ces rapports est due à ce que l'auteur veut communiquer une information à un lecteur. Cette communication est silencieuse. Pour connaître la façon dont elle se réalise il faut étudier le mécanisme de l'appropriation du sens. On distingue deux paliers de compréhension: la saisie des signifiés, et la saisie du sens. Tout mot renvoie à la fois au système de la langue duquel il tire sa signification et à un ensemble de paramètres non linguistiques qui lui confèrent un sens.

La saisie des signifiés est une opération de décodage du système linguistique. Par une analyse lexico-grammaticale le traducteur doit dégager le contenu conceptuel des mots. La connaissance du lexique de la langue est le moyen qui lui permet de vérifier individuellement la signification des termes de l'énoncé. Mais pouvoir dégager des signifiés est insuffisant pour comprendre. Il faut, dès ce premier niveau, saisir les relations qui unissent les mots des phrases. Dans un énoncé, les marques grammaticales ont pour fonction de souligner les relations entre les mots et la situation.

Le deuxième palier de la compréhension est la saisie du sens. Cette opération a pour but de dégager le contour conceptuel d'un énoncé et de découvrir ce que les signes désignent à l'intérieur du message. Traduire consiste à réexprimer des concepts, des idées. Cette condition est

essentielle pour traduire le texte d'une langue donnée dans une autre langue. Les signes qui composent un message renvoient à autre chose qu'à eux-mêmes. Le sens est la synthèse des références structurales et situationnelles. L'interprétation d'un message est la prise de conscience des rapports qui existent entre référents et signes linguistiques. L'interprétation d'un mot ou d'une phrase dépend des paramètres situationnels et du cadre énonciatif.

La reformulation

La deuxième étape du processus de traduction est la reformulation. Cette opération consiste à reverbaler les concepts en utilisant les signifiants d'une autre langue. Cette deuxième étape est mal connue et complexe à analyser. La recherche d'une équivalence ne consiste pas à retrouver dans un répertoire les mots correspondant aux notions à restituer. La reformulation n'est pas un simple étiquetage de concepts.

Elle est composée d'un ensemble d'opérations même si l'on n'a pas conscience de chacune d'elles. C'est un acte d'intelligence. La pensée s'appuyant sur la parole, la reformulation d'idées, simples en apparence va représenter un processus complexe dont l'aboutissement est la convenance la plus exacte possible entre le sens et une forme linguistique donnée.

Le raisonnement analogique est le moyen par lequel le traducteur arrive à découvrir le sens d'un énoncé en situation de communication. C'est par ce moyen qu'il peut réexprimer le sens dans une autre langue. La recherche des ressources expressives de la langue d'arrivée consiste à procéder à des associations successives d'idées et à des déductions logiques. Le cerveau de l'homme fonctionne par associations. La compétence d'un traducteur dépend de sa capacité à raisonner logiquement et à déceler les rapports entre des concepts.

Le dictionnaire analogique est un outil nécessaire pour le traducteur. Il lui permet, sans toujours lui donner la solution, de trouver le mot ou l'idiotisme de la langue

d'arrivée. La recherche d'une équivalence oblige le traducteur à suivre la démarche analogique de la pensée. Il s'agit d'établir des ressemblances. L'analogie a un rôle très important dans la recherche d'une équivalence de traduction. Pour traduire il faut faire preuve d'une grande sensibilité au rapprochement analogique et aux correspondances conceptuelles afin de réaliser le raccordement des concepts d'un texte à un autre.

Nous avons déjà souligné que l'analyse de cette deuxième étape est complexe, car on ne connaît pas encore ce qui se passe dans le cerveau du traducteur. On suppose que le traducteur après avoir isolé les idées, procède à une exploration analogique des ressources de la langue d'arrivée afin de découvrir des signes linguistiques capables de recouper ces idées. Il est certain que le traducteur restitue le sens en fonction des idées et non en fonction des mots. Les mécanismes conscients et subconscients de la pensée aident à trouver la bonne formulation. Les informations sont convoquées par la mémoire encyclopédique. Le traducteur en cherchant la meilleure formule rejette les solutions intermédiaires jugées comme inadéquates du point de vue de leur contenu et de leur forme. Ce raisonnement étant une démarche créatrice mettant en jeu tout ce qui compose le savoir linguistique et encyclopédique d'une personne, une même interprétation pourra être exprimée différemment en langue d'arrivée.

L'analyse justificative

L'analyse justificative est la dernière étape du processus de la traduction. Elle a pour but de vérifier si la solution retenue est exacte et si l'équivalence rend parfaitement tout le sens de l'énoncé initial. L'analyse justificative est une seconde interprétation. La première qui dégage les idées d'un message se situe entre la compréhension et la réexpression des concepts, la seconde qui juge de l'acceptabilité entre les idées et leur reformulation survient entre la réexpression et le choix d'une solution finale. Comme la traduction est essentiellement une opération sur

le discours, le traducteur doit analyser les articulations de la pensée dans le discours. Autrement dit, il faut qu'il établisse un ordre de dépendance entre les formes linguistiques et les idées. La didactique de la traduction devra porter principalement sur le maniement du langage. Ce dernier exige une compétence de compréhension pour évaluer le vouloir-dire de l'auteur du texte et une compétence de réexpression pour recomposer ce texte dans une autre langue.

L'auteur, le sujet, le lecteur et les destinataires sont les éléments qui interviennent dans tout texte. On peut définir le style comme le respect des contraintes imposées par la présence de ces quatre éléments.

James S. Holmes, un important chercheur par ses études sur la traduction, a proposé une approche mentale pour modéliser le processus de traduction, communément appelé théorie « cartographique ». D'après Holmes, Le processus traduisant n'est pas directement observable. Ce qui est accessible à l'observation, ce sont uniquement les produits issus de ce processus ainsi que, grâce au progrès relativement récent des neurosciences, certaines manifestations cliniques (activation de certaines aires cérébrales, par exemple observables en situation d'expérimentation). Holmes ajoute que le processus de traduction est un processus en plusieurs étapes; pendant que nous traduisons des phrases, nous avons une carte du texte original dans notre esprit et en même temps, une carte du genre de texte que nous voulons produire dans la langue cible. (Holmes, 1988 : 96)

3. Place de la traduction dans l'enseignement de la langue étrangère

On sait bien que la traduction est l'un des moyens les plus efficaces de faire utiliser la langue dans l'enseignement de la langue étrangère. Contrairement à ce que l'on croit, la traduction n'est pas uniquement utilisée dans la méthode de grammaire-traduction, elle s'utilise également dans les

méthodes humanistes et l'approche communicative. Dans l'histoire des méthodologies, bien que la traduction ait en partie à voir avec la grammaire, elle y a néanmoins toujours été liée dans nombre de méthodes / approches d'enseignement des langues étrangères. Alors, selon Cuq et Gruca (2011: 399), la traduction n'est pas seulement une activité autonome, une activité interprétative dépassant le cadre de la langue, mais aussi un concept didactique d'intervention.

On ne peut pas nier la contribution de la traduction à l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère. Il est communément accepté que la traduction est un moyen efficace, utilisé souvent dans l'enseignement de la langue étrangère. Comme une activité de classe, elle sert à renforcer la connaissance de la langue étrangère. En effet, la traduction exige d'une part des connaissances et habilités suffisantes sur les deux langues, de l'autre, une capacité d'analyse. Et pour réaliser l'acte traduisant, l'apprenant doit mobiliser ses compétences de compréhension et d'expression écrites, ce qui servira à développer ses capacités à comprendre, saisir, analyser et traduire adéquatement. (Ünsal,2013:90)

Arroyo (2008:80-89) présente un rapide aperçu de la place laissée à la traduction par les différentes méthodes d'enseignement des langues. Dans la tradition classique, la traduction était le seul moyen utilisé pour acquérir la langue cible. Ainsi, au moyen de la version on évaluait la compréhension en langue cible, et au moyen du thème la production écrite, l'apprentissage de nouveaux mots, l'application de règles grammaticales. Quelques approches de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ont suivi cette tradition ou l'ont encouragée comme, par exemple, l'analyse contrastive de Lado (1957), qui vise à discerner les différences entre la LS (langue source) et la LC (langue cible) et à comparer toutes les structures

(phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques). Lado distingue transfert et apprentissage, le premier pouvant être positif ou négatif, selon la proximité entre la langue source et la langue cible, c'est-à-dire que le transfert peut permettre l'utilisation de nouvelles expressions correctes ou, au contraire, induire en erreur l'apprenant. L'apprentissage permettrait de faire disparaître les transferts négatifs. La traduction serait donc un moyen qui permettrait de comparer les deux systèmes et de savoir s'il y a effectivement eu apprentissage.

Ultérieurement, dans le cadre de la méthode audio-orale, le passage par la langue maternelle est rejeté, mais avec l'approche communicative, la traduction revient sur le devant de la scène. Pour les promoteurs de cette dernière approche, la traduction servirait à faire « apparaître les signifiants correspondants aux signifiants de la langue maternelle de l'apprenant et lui faire comprendre que les signifiés auxquels il renvoie, ne se recourent qu'approximativement ». Cette idée a été empruntée à Lado (1957), bien que cet auteur ne faisait pas encore référence à l'approche communicative.

Par ailleurs, c'est notamment dans l'enseignement littéraire que la traduction a pris une place à part entière, comme moyen d'accès en même temps à la langue et la littérature en langue cible.

À l'heure actuelle, et selon les auteurs du Portfolio européen des langues, l'apprentissage d'une langue vise des capacités plus amples. La traduction se situe parmi d'autres productions à l'intérieur de la production écrite. Si elle peut constituer un moyen pour apprendre du vocabulaire, elle est également considérée comme une des activités de production écrite et de médiation :

La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de

la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit (Conseil de l'Europe 2001 : 25).

La traduction peut aider les apprenants à attirer l'attention sur les erreurs permanentes comme le faux doublet, l'ordre lexical et la différence de la conjugaison du temps et du verbe. En même temps, la traduction contribue à l'analyse des erreurs pour caractériser les stratégies d'apprentissage dans l'enseignement de la langue étrangère (Köksal, 2005: 101).

4.Les deux genres de traduction

Actuellement, on distingue la traduction professionnelle et la traduction pédagogique. Dans cette dernière, la traduction a un objectif métalinguistique, parce qu'elle est un support à la réflexion sur la L2. Deslisle distingue la traduction professionnelle de la traduction pédagogique :

la traduction proprement dite vise à la production d'une performance pour elle-même (performance cible): la traduction pédagogique est seulement un test de compétence (compétence cible et compétence source) et s'intègre à un ensemble pédagogique plus vaste. (Delisle 1980 : 4).

La traduction professionnelle.

La traduction professionnelle a pour but de faire comprendre le lecteur du texte de la langue d'arrivée, le message émis par le texte de la langue de départ : c'est un acte de communication.(Al-Attrache,2003: ٢٨)

L'objectif de la traduction professionnelle est de transmettre intégralement le sens d'un texte. Les rôles y sont clairement définis : il y a l'auteur, le public récepteur qui peut être très vaste et le traducteur qui est l'intermédiaire essentiel et sans lequel le message ne passe pas. Le traducteur, ayant le rôle d'assumer la

communication, doit être capable d'avoir plusieurs compétences :

1. Une compétence grammaticale : connaissance des règles linguistiques des deux langues (L.D.) et (L.A.).
2. Une compétence sociolinguistique : connaissance du contexte : le comprendre et le reformuler. (Ravaux,1986:70)

Il doit aussi être capable d'effectuer l'approche de tout genre de textes : littéraire, politique, économique, juridique, etc. Il doit avoir une bonne stratégie qui l'aide à mener à bien son travail, ou à compenser les lacunes imposées par une certaine insuffisance de compétence en communication. Bref, la traduction professionnelle est en quelque sorte la recherche de la quatrième proportionnelle, selon la formule :

$$\frac{a}{c} = \frac{x}{b} \quad \text{où} \quad \begin{array}{l} a = \text{texte de départ} \\ b = \text{situation de départ} \\ x = \text{texte d'arrivée} \\ c = \text{situation d'arrivée} \end{array}$$

Cette formule mathématique, si simpliste soit-elle, possède néanmoins l'avantage de mettre en évidence deux caractéristiques fondamentales de la traduction professionnelle :

1. La réussite de l'acte de traduction ne dépend pas uniquement de l'appréhension correcte du texte de départ a, mais aussi de celle de la situation de départ b, ainsi que de la prise en considération de la situation d'arrivée c.
2. À un texte original donné ne correspond pas une traduction unique, mais une infinité de traductions possibles, puisque la valeur de x ne dépend pas seulement de a, mais aussi de b et de c (Delisle,1998:99-100)

La traduction pédagogique.

La traduction pédagogique, jouant un rôle explicatif et un rôle de contrôle, aide l'enseignant à évaluer le travail de ses

apprenants, ainsi que son propre travail (auto-évaluation); nous pouvons alors dire que c'est un processus de feed-back docimologique et pédagogique en même temps. l'objectif de la traduction pédagogique est essentiellement didactique. Elle se pratique dans le cadre de la classe de langues. Elle n'est pas une fin en soi mais un moyen. Son rôle sont tournés vers :

1. l'acquisition de la langue,
 2. le perfectionnement de cette acquisition,
 3. le contrôle de la compréhension des apprenants, de la solidité des acquis et de la fixation des structures.
- (Lavault,1987:122)

Ce schéma de la traduction pédagogique, que l'on pourrait résumer par la formule:

$$\frac{a}{b} = \frac{x}{b} \quad \text{où} \quad \begin{array}{l} a = \text{texte de départ} \\ x = \text{texte d'arrivée} \\ b = \text{situation d'arrivée} \end{array}$$

En définitive, ce qui différencie la traduction pédagogique de la traduction professionnelle, ce n'est pas tant la nature des textes eux-mêmes que l'établissement des rapports entre ces textes et les situations de discours à l'intérieur desquelles ils doivent être placés ou replacés : une situation pédagogique uniforme, et pas toujours dépourvue d'ambiguïté, dans le cas de la situation pédagogique ; des situations multiformes et en prise directe sur le monde réel, dans le cas de la traduction professionnelle. La question qui se pose maintenant est de savoir comment la richesse et la diversité de la traduction professionnelle peuvent être transposées dans le milieu pédagogique.(Delisle,1998:101).

Nous pouvons conclure cette partie de façon assez simple.

1. La théorie interprétative de la traduction définit la traduction comme "produire le même effet cognitif et émotif sur ses lecteurs que le texte original sur les siens. »
2. Nous savons que le processus de toute traduction passe par les étapes suivantes : d'abord, la compréhension du sens en déchiffrant le texte de départ, ensuite la reformulation en langue d'arrivée du sens voulu dans le texte original, après avoir pris conscience de ce que l'auteur voulait dire, enfin un contrôle du texte d'arrivée pour vérifier le sens, la langue, le style et l'expression.
3. Pour former des traducteurs, le professeur doit développer la compétence de traduction chez ses apprenants à travers la correction de leurs erreurs commises, ainsi qu'il doit leur faciliter la compréhension de l'intention de l'auteur du texte original et le genre des lecteurs du texte de la langue cible.
4. Ainsi, l'enseignant pourrait tester le niveau de ses apprenants en traduction pour pouvoir choisir les exercices adéquats, afin d'améliorer leur compétence de traduction.
5. La pédagogie de la traduction a pour objectif de développer une double compétence : une compétence de compréhension et une compétence de réexpression.
6. Pour pouvoir traduire un texte, les traducteurs ont besoin de savoir les caractéristiques du texte à traduire, c'est-à-dire son contexte linguistique et extralinguistique, le genre du texte, etc., ainsi que le statut du texte et la culture des destinataires. Ce genre de pratique va encourager les apprenants de traduction à demander les questions suivantes : qui a écrit ce texte ? Pour qui ? Dans quelles circonstances ? Avec quelles intentions ? Quels sont les lecteurs qui vont s'intéresser à ce texte ?
7. IL n'est pas suffisant de connaître plusieurs langues et d'y penser, mais le traducteur doit être capable de

comprendre, de transmettre et d'exprimer une pensée avec une grande exactitude et dans ces langues qu'il connaît bien.

8. La traduction « postule donc impérieusement :

- Une connaissance détaillée du vocabulaire, de la grammaire, de la syntaxe et de la stylistique des langues pratiquées et d'abord de la langue maternelle.
- Une compréhension profonde et rapide non seulement du texte, mais aussi du contexte et des circonstances qui entourent l'écrit ou le discours.
- Le pouvoir d'inventer une expression juste - morphologique, syntaxique, stylistique – qui soit conforme à la fois à la signification de la langue traduite (langue de départ) et au génie de la langue traductrice (langue d'arrivée) ». . Brauns, Jean, Comprendre pour traduire : perfectionnement linguistique en français, 1981, : 10)

9. Nous pouvons dire que sentir le texte, le percevoir et découvrir son dynamisme sont des actions nécessaires à la traduction.

B. LE MODELE D'EVALUATION PROPOSÉE

1-Introduction

L'évaluation est un élément crucial du processus d'apprentissage. Dans les établissements scolaires, les évaluations les plus directement visibles sont sommatives. Elles sont utilisées pour mesurer ce que les apprenants ont appris à la fin d'une unité de formation, pour faire passer les apprenants d'une classe à l'autre, pour s'assurer qu'ils ont le niveau requis pour obtenir un diplôme de fin d'études ou pour accéder à certains postes ou encore pour sélectionner les apprenants à l'entrée de l'enseignement supérieur. (CERI,2008:1)

Cela étant, l'évaluation peut aussi revêtir une fonction formative. Dans les classes, l'évaluation formative désigne les évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des apprenants afin d'identifier les besoins et

d'ajuster l'enseignement en conséquence. Les enseignants qui utilisent des méthodes et des techniques d'évaluation formative sont mieux préparés pour répondre à la diversité des besoins des apprenants – en différenciant et en adaptant leur pédagogie, pour améliorer le niveau des apprenants et l'équité des résultats. (Hubert:2015)

L'évaluation pédagogique ne peut pas un simple cumul de résultats scolaires destinés à sanctionner des apprentissages. En ce sens, une plus grande rigueur dans les intentions d'évaluation, dans l'élaboration des instruments de mesure, dans le choix des interventions correctives et dans les procédures de notation et de consignation des résultats des apprentissages s'avère nécessaire. Somme toute, l'évaluation doit être un reflet fidèle des apprentissages. Pour ce faire, il importe d'intégrer la démarche d'évaluation à la démarche d'enseignement/ apprentissage lorsqu'il s'agit d'évaluation formative et d'assurer la cohérence entre les objectifs d'apprentissage du programme et l'évaluation sommative . (Lussier, 1992:38)

Vasseur(2005) affirme que dans le cadre d'une formation qui vise l'intégration des apprentissages et le développement de compétences, les données recueillies lors des activités d'évaluation formative (tout au moins une partie d'entre elles) servent également à l'évaluation sommative.

Tout le temps que dure la formation dans un cours, l'évaluation a une double fonction :

- elle est formative parce qu'elle vise à favoriser le développement de l'élève en l'informant sur ses apprentissages et en le guidant dans la conduite de son apprentissage ;
- elle est sommative en ce qu'elle contribue à la certification finale de l'intégration des apprentissages ou de la (des) compétence(s) grâce à l'information qu'elle

fournit sur le développement du savoir-penser, du savoir-agir et du savoir-devenir de l'élève, sur leur combinaison et sur leur mobilisation ; cette information sera mise en relation avec celle que révéleront les activités et tâches terminales d'évaluation.

- L'évaluation formative s'intéresse à et renseigne sur :
- les attitudes et dispositions de chaque élève face à l'apprentissage dans une unité et à l'objectif qui y est poursuivi ;
- la progression de chaque élève ;
- la qualité des apprentissages de chaque élève ;
- le cheminement de l'élève vers l'atteinte de l'objectif ;
- les actions à entreprendre, à divers moments de la formation dans l'unité, pour accroître la valeur et la portée des apprentissages.

Les principales caractéristiques de l'évaluation formative-sommative peuvent être résumées par un réseau de concepts (Richard ,2004:29) :

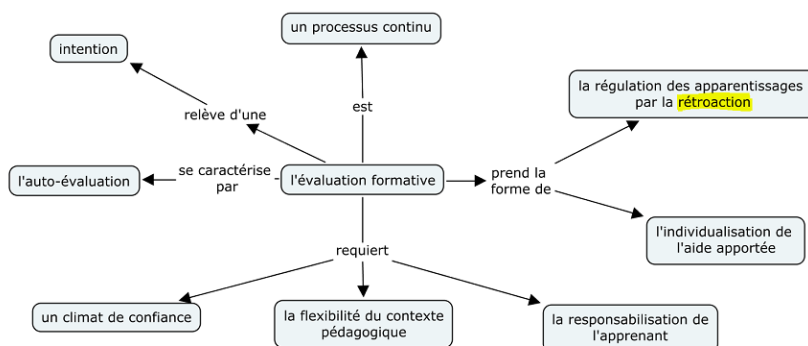


Figure 3. L'évaluation formative sous forme de réseau conceptuel. (Richard ,2004)

L'évaluation sommative ou certificative consiste, elle, en un jugement global et terminal qui détermine jusqu'à quel point l'objectif terminal a été atteint par chaque élève au

terme de l'unité. Pour formuler ce jugement, l'enseignant doit :

- s'appuyer sur des données pertinentes, variées et nombreuses,
- recueillies au sujet des savoir-penser, savoir-agir et savoir-devenir de chaque élève, de leur intégration et de leur mobilisation,
- en portant attention aux manifestations naturelles de ces savoir-penser, savoir-agir et savoir-devenir, de leur intégration et de leur mobilisation lors des activités de formation,
- et en provoquant, en situation d'évaluation, des manifestations à diverses étapes de la formation dans le cours dont, nécessairement, à la fin de celle-ci. (AYLWIN,1995,24)&(PROULX,2009:340).

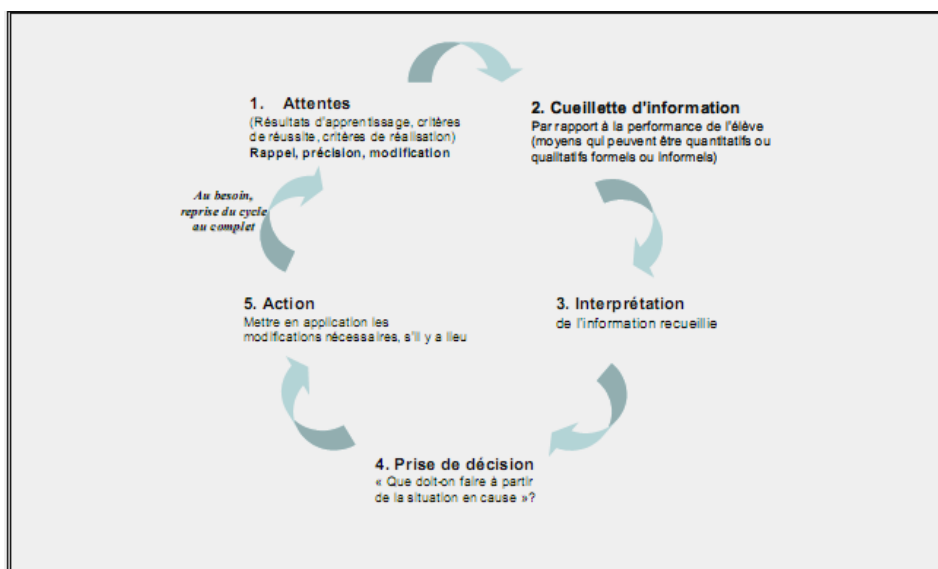
En bref , On propose donc une évaluation assumant à la fois une fonction sommative et une fonction formative.

2-Des principes pédagogiques fondamentaux d'évaluation et surtout d'évaluation de traduction:

Nous avons vu que l'intention générale de l'évaluation est de réguler les apprentissages. Pour atteindre ce but, tout enseignant devrait s'efforcer de respecter, entre autres, trois principes pédagogiques. Le respect de chacun d'eux aura des répercussions sur l'enseignement. Les trois principes en question sont les suivants :

- a) Avant de s'engager dans la situation d'apprentissage ou de développement, les élèves doivent savoir ce que l'on attend d'eux.
- Il faut donc leur communiquer clairement les résultats d'apprentissage et les critères de réussite / réalisations ou clairement leur laisser entrevoir la situation
 - problématique qui leur sera présentée.
- b) Les élèves et l'enseignant doivent savoir jusqu'à quel point la tâche est réussie ou non.

- Il faut donc recueillir de l'information sur la performance des élèves et leur donner accès à de la rétroaction.
- c) Dans la mesure du possible, chaque élève doit avoir la possibilité d'en arriver à maîtriser le résultat d'apprentissage poursuivi.
- Il faut donc que l'enseignant prévoit des scénarios destinés à réguler l'apprentissage. (Richard,2004:22)



Godbout .2002

Nous avons vu dans la figure précédente que l'évaluation est un processus qui peut comporter jusqu'à cinq étapes. Nous résumons ici le processus d'évaluation complète en trois étapes. Ces étapes ne sont pas étanches, le processus d'évaluation complète permettant un va-et-vient entre chacune :

a) Étape 1 : la communication des résultats d'apprentissage et des critères de réussite / réalisation

Il s'agit ici de faire en sorte que les élèves connaissent et comprennent concrètement les résultats d'apprentissage qui leur sont prescrits. Les élèves prennent aussi connaissance

des critères de réussite (produit de la performance), des critères de réalisation (processus de la performance) ou des deux.

b) Étape2:la cueillette et l'interprétation de l'information

Cette étape correspond à la cueillette d'information et son interprétation. Ce recueil de renseignements peut être informel (questionnement, observation non instrumentée) ou formel (épreuve de maîtrise, grille d'évaluation, liste de vérification, réseau de concepts, etc.) .

c) Étape 3 : la régulation de l'apprentissage

Cette troisième et dernière étape correspond à la prise de décision et aux actions conséquentes. L'enseignant et les élèves doivent prendre une décision quant à la façon de poursuivre les apprentissages. C'est sans doute là le véritable défi de l'intervention : que faire quand l'élève n'a pas atteint les résultats escomptés (correspondant aux attentes)? Décider d'une action pour faire en sorte que les élèves en arrivent à maîtriser le résultat d'apprentissage souhaité ou à atteindre le niveau de développement souhaité, c'est ce qu'on appelle « réguler » l'apprentissage.(Richard ,2004:20-22)

Parmi les quatorze principes sur lesquels Deming fait reposer le modèle de "Total Quality Management que nous traduisons ici par l'«amélioration continue de la qualité» (ACQ), il y en a trois qui renvoient, pour nous, à l'évaluation formative – sommative (Howe,1991,8-13)&(Aylwin,1995:24)

- Le premier de ces principes est qu'il faut mettre l'accent sur le processus plus que sur le produit. Le produit n'est, justement, que cela, un produit, c'est-à-dire le résultat d'un processus. Si le produit est défectueux, c'est qu'il y a des lacunes dans le processus. C'est donc à toutes les étapes du processus même que doit s'exercer le contrôle de la qualité. Dans la démarche d'apprentissage, cela

suppose que l'élève est appelé à contrôler, avec l'aide du professeur, chaque étape de son travail, et à corriger, au fur et à mesure, les lacunes constatées. Par exemple, non seulement faut-il que les lacunes existant dans un paragraphe d'introduction soient identifiées, mais encore faut-il en exiger la réécriture adéquate immédiatement, au lieu de compter sur une hypothétique amélioration dans une autre production future.

- Le deuxième principe est que la coopération est plus efficace que la compétition. Dans les «cercles de qualité», inspirés de la philosophie de Deming et qui ont fait la fortune de l'industrie japonaise, contremaîtres et ouvriers forment une équipe où toutes les décisions sont prises en commun; l'équipe n'a qu'un but: s'améliorer. La seule compétition de l'équipe est avec elle-même. En pédagogie, cela signifie que la classe constitue une communauté d'apprenants où le professeur et les élèves composent un large cercle de qualité comprenant des cercles plus restreints que sont les équipes constituées pour l'apprentissage coopératif. Ce n'est que dans un tel contexte que peuvent être pleinement mises à profit les ressources de l'élève, du professeur et de tout le groupe.
- Le troisième principe est qu'un climat de sécurité est plus productif que celui de stress engendré par le contrôle externe et la «prime au rendement». En effet, l'expérience a largement démontré que les employés qui travaillent sous pression, en fonction de quotas fixés par la direction, et qui risquent des sanctions en cas de production insuffisante, ont un rendement inférieur à ceux qui travaillent dans un climat de confiance et de sécurité. Dans un contexte stressant, les gens ne donnent pas leur pleine mesure et manquent de créativité. Sur le plan de l'apprentissage, cela entraîne qu'il faut éviter de placer les élèves, en quelque sorte, sur une chaîne de montage, où tous doivent faire la même production, en même quantité

et au même rythme; cela suppose, en particulier, qu'il faut renoncer à utiliser les notes comme instrument de motivation, et mettre plutôt l'accent sur la rétroaction formative.

En ce qui concerne le domaine de traduction, 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.

Nord (1996:100-102) énonce aussi 8 principes concernant l'évaluation de la traduction dont le but est d'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)
2. Le projet de traduction didactique est indispensable. 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.
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.

Face au défi d'évaluer non seulement des connaissances mais des habiletés et des attitudes, les enjeux principaux de l'évaluation dans la didactique de la traduction sont d'après (Hurtado, semestre 2008: 17-20)&(Bonsón et Benito ,2005: 90):

1. Accorder une grande importance à l'évaluation formative. Nous considérons qu'elle est très importante car elle produit de la rétroaction : (a) pour le professeur, qui peut adapter son enseignement aux résultats de l'évaluation; (b) pour l'étudiant, qui peut faire un diagnostic de son degré de compétence et y remédier s'il le faut, en jouant ainsi un rôle actif dans son apprentissage. parlent dans ce sens d'une évaluation pour l'apprentissage;
2. Évaluer le produit et le processus, les habiletés et les attitudes. Il faut ensuite établir des procédures et des instruments pour évaluer non seulement le produit de la traduction (la traduction proposée) mais le processus suivi pour atteindre ce résultat, ainsi que les habiletés et

- les attitudes de l'étudiant relatives à la tâche de traduction;
3. Promouvoir l'autoévaluation de l'étudiant
L'autoévaluation faite par l'étudiant entraîne une réflexion sur son apprentissage, car elle facilite la capacité de reconnaître quels éléments aident et quels éléments rendent difficile l'apprentissage; c'est bien la conscience de l'apprentissage. Rappelons que la réflexion sur sa pratique est très importante dans la vie professionnelle future; ceci est en rapport avec l'apprentissage continu, qui est essentiel en traduction, où le marché professionnel bouge constamment. L'autoévaluation est en définitive un point de départ pour faire des progrès dans la vie professionnelle;
 4. Établir un continuum entre apprentissage et évaluation, en utilisant des tâches similaires pour l'apprentissage, l'évaluation formative et l'évaluation sommative;
 5. Développer une évaluation avec critères. Il faut aussi développer des critères d'évaluation; l'importance dans ce sens des indicateurs, les comportements observables qui doivent découler nécessairement des composantes de chaque compétence;
 6. Développer une évaluation authentique. Faire une évaluation authentique, avec des activités réelles, comparables à celles qui sont réalisées dans la vie professionnelle;
 7. Utiliser une évaluation dynamique qui vise la triangulation. Il s'agit enfin d'utiliser une évaluation dynamique, mettant en oeuvre différentes stratégies d'évaluation selon le niveau et la situation d'apprentissage, et évaluant un même indicateur à différents moments de l'apprentissage. Cela permet de faire la « triangulation » (pour employer un terme de la recherche empirique) de l'étudiant, c'est-à-dire de recueillir de l'information à partir d'angles divers : différentes connaissances, habiletés et attitudes.

3. MODÈLE PROPOSÉ

Modèle ici étant pris dans le sens de manière de concevoir, comme l'expliquent Bonniol et Vial (1997):

Penser dans un modèle, c'est – en évaluation pédagogique – 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)

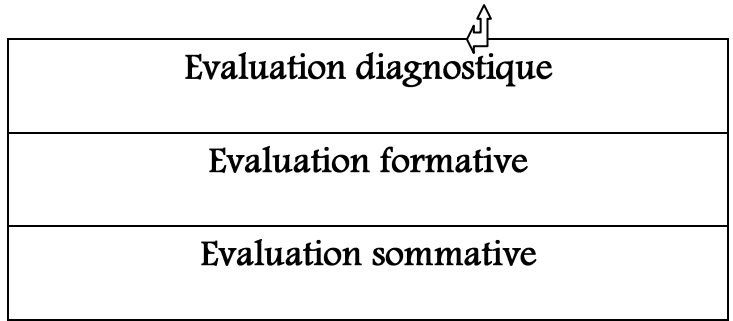
Le modèle d'évaluation proposée ici intègre la fonction formative et la fonction sommative. Scallon (2000) ajoute que dans ce genre d'évaluation, toute difficulté d'apprentissage est immédiatement traitée, soit en modifiant le parcours en fonction du rythme d'apprentissage des apprenants ou de la classe, soit en ajustant le contexte pédagogique (Richard, 2004:19)

L'évaluation formative-sommative dans la didactique de la traduction ne doit pas se limiter à l'évaluation de la qualité d'une traduction réalisée pendant un examen final. L'évaluation dans la didactique de la traduction doit:

- utiliser des exercices diversifiés, pas seulement la traduction de textes;
- tenir compte des produits, des procédures et des processus de textes;
- reposer sur des critères explicités en rapport avec le niveau d'apprentissage;
- admettre que tout n'est pas évaluable (soit parce qu'on ne peut pas évaluer tous les objectifs d'apprentissage);
- avoir une dimension formative, pour l'apprenant et le formateur, c'est-à-dire doit être fréquente et avoir des retombées pédagogiques; (Melis, 2001:220)

L'évaluation en traduction concerne, les objets, les outils, la nature des critères utilisés. Les tâches étant les activités à travers lesquelles se manifestent les objets. (Melis, 2001:221)

L'évaluation telle qu'elle est conçue et pratiquée



**Elaboration de procédures et d'instruments
d'évaluation**

de tâches préliminaires

Evaluation diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative
*Définir les compétences en traduction *Définir les conditions préalables	*Définir les objectifs d'apprentissage et le niveau *Définir le contexte	*Définir les objectifs d'apprentissage * Définir le niveau d'apprentissage

Résultats

Evaluation diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative

Evaluation diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative
<p>*Examens d'entrée</p> <p>*Critères de correction et de notation</p> <p>*Seuil d'acceptabilité</p>	<p>*épreuve de contrôle de la progression(traduction générale, thème, version)</p> <p>*Critères de correction et de notation.</p> <p>*Niveaux de qualité</p> <p>* Seuil d'acceptabilité</p> <p>*Procédures et instruments d'évaluation des tâches</p> <p>**Procédures et instruments de recueil d'informations sur le processus d'apprentissage;** **Procédures et instruments d'auto-évaluation** **Procédures et instruments de diagnostic des difficultés d'apprentissage.</p>	<p>*Epreuves pour examens (traduction générale, , traduction dans la langue maternelle et dans la langue étrangère)</p> <p>*Critères de correction et de notation</p> <p>*Seuil d'acceptabilité</p>

Propositions concernant l' évaluation dans la didactique de la traduction(Melis,2001,156)

Les objet de l'évaluation

Il n'y a aucune opposition entre les objets de l'évaluation sommative et de l'évaluation formative, mais une continuité.

Ces objets étant les produits et les procédures ainsi que les rapports entre eux .

Pour ce qui est du produit, dans la didactique de la traduction, le produit peut être tout résultat demandé dans une tâche . Par exemple, la solution donnée à une recherche dans des sources de documentation , ou le résultat d'une traduction, le texte que l'étudiant a traduit.

La procédure correspond à la manière de procéder ; c'est-à-dire la voie générale, le type de méthode choisie. C'est la direction prise.

Le processus correspond aux opérations personnelles, à la manière individuelle d'appliquer la procédure choisie, la méthode pour laquelle on a opté. C'est le type de chemin emprunté pour aller dans la direction prise. (Melis,2001:222).

Les outils de l'évaluation

Les outils sont les moyens grâce aux quels l'évaluation peut s'effectuer. Ce sont d'une part les activités qui mobilisent des connaissances et/ou des habilités à travers lesquelles les étudiants construisent un produit et/ou explicitent les procédures et/ou les processus suivis, et d'autre part les critères d'évaluation utilisés.

La tâche d'évaluation est une tâche de contrôle qui permet la vérification de l'acquisition des savoirs et des procédures. Les tâches d'évaluation touchent plusieurs objectifs d'apprentissage en même temps. Une tâche d'évaluation se compose souvent de plusieurs activités chacune d'entre elles correspondant à une tâche d'apprentissage.(Vial,1996:30)

Contrairement à l'évaluation sommative dans un cadre de référence normatif qui compare les étudiants entre eux afin d'établir un classement (un tiers des étudiants est bon , un tiers est moyen, un tiers échoue), ce modèle d'évaluation utilise un cadre de référence critérié qui permet à

l'enseignant de confronter le travail de chaque étudiant à des critères de réussite. (Hatim et Mason , 1997:200)

Tableau 1 . Les objets et les outils de l'évaluation de traduction (Melis,2001,224).

Evaluation Formmative-Sommative dans la Didactique de la Traduction	
objets	outils
<i>Produit</i> (textes traduits ou résultats d'autres exercices)	<i>Tâches d'évaluation</i> (elles sont diversifiées: traductions de textes et autres exercices de traduction, d'évaluation, de réflexion , de comparaison, de recherche, etc..)
<i>Procédure</i> (justification de la méthode choisie pour parvenir au produit)	
<i>Processus</i> (explication de la manière individuelle d'appliquer la méthode)	<i>Critères de réussite</i> Explicités et en rapport avec le niveau d'apprentissage.

Les tâches d'évaluation

La conception des tâches d'évaluation dans la didactique de la traduction pose une question essentielle. Cette question concerne le type de tâches permettant d'évaluer la compétence de traduction et implique une réflexion sur ce qu'on appelle les épreuves objectives, directes et indirectes.

*** Epreuves objectives directes & indirectes.**

Une épreuve d'évaluation peut être qualifiée d'objective lorsque l'évaluateur

- décide quel(s) objectifs il veut évaluer;
- sait exactement ce qu'il attend des étudiants;
- choisit les critères d'évaluation qu'il va appliquer;
- communique clairement aux étudiants ces critères;
- explique très précisément aux étudiants les conditions de réalisation. (Hatim & Mason, 1997)

***Tâches directes.**

On appelle donc tâches directes les tâches traditionnelles de l'enseignement de la traduction, c'est-à-dire les traductions de textes. Dans cette situation d'évaluation , c'est le résultat de l'opération traduisante qui est évalué.

IL est possible pour un contexte didactique particulier d'élaborer un barème qui servira de référence et pourra être adapté selon les besoins de l'évaluation. L'élaboration d'un

barème permettant d'évaluer une traduction dans une situation pédagogique devrait observer la démarche suivante:

1. Expliciter les objectifs qui peuvent être évalués;
2. Définir les catégories et une hiérarchisation des erreurs
3. Définir le barème de notation et de correction (Melis,2001:228-232).

1- Expliciter les objectifs d'apprentissage qui peuvent être évalués

- Objectifs méthodologiques: apprendre à lire avec attention pour dégager le contenu informatif d'un texte(information, cohérence); acquérir des stratégies pour reformuler d'une manière lisible l'information du TO avec des moyens linguistiques réduits (illisible, information); apprendre à éviter les interférences (calque fautif du TO); apprendre à s'adapter au récepteur de la traduction (adaptation à la fonction de la traduction) ; développer la capacité de raisonnement (cohérence, information).
- *Objectifs linguistique*: connaissance des conventions de l'écriture (norme), connaissance du lexique (lexique) ; connaissance de la norme grammaticale (norme); connaissance des normes de la rédaction (rédaction).
- *objectifs professionnels*: apprendre à appliquer différents types de commande (adaptation à la fonction de la rédaction); connaître et apprendre à utiliser les outils informatiques élémentaires (consignes de présentation).
- *objectifs textuels*: résoudre des particularités du genre textuel.

2- les catégories d'erreurs

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) , Waddington (2000) et Melis (2001)

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.. 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.(voir annexe.no.2)

Hurtado Albir (1995) présente un barème de correction et de notation. Elle explique comment noter les copies. 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)

Pour que l'apprenant 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. (Hurtado,1995)

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:

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), lexique, 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. (Waddington 2000 : 290)

Melis (2001:228) affirme que l'enseignement de la traduction étant un enseignement professionnel, il en résulte pour l'évaluation une double contrainte : prendre en compte des éléments pédagogiques ainsi que des éléments professionnels. Melis présente les erreurs de traduction et établit une hiérarchisation de ces erreurs comme suit:

Illisible(la plus grave).

Lorsqu'un segment du texte ou l'ensemble du texte est impossible à lire , la mauvaise qualité de la langue le rendant incompréhensible.

Erreurs qui se détectent en comparant le TA au TO

- Information: (très grave)

Lorsqu'une information n'est pas transférée correctement et ne permet pas au texte de remplir son objectif. Il s'agit de l'erreur la plus grave de cette catégorie car l'information est , dans la majorité des textes traduits , l'objectifs essentiels de la traduction. C'est la responsabilité la plus grande du

traducteur. Ce type d'erreur peut être du à un manque de ressources linguistique ou à une lecture erronée.

- **Calque fautif du TO(grave)**

Lorsqu'une unité lexicale, structurelle ou culturelle du TO est reproduite littéralement alors qu'une reformulation est indispensable. Reproduire des calques fautifs est une erreur grave pour plusieurs raisons. En effet, d'une part cela indique une défaillance dans la capacité de lutter contre les interférences mais d'autre part cela peut indiquer aussi des problèmes au niveau des connaissances de la langue d'arrivée, au niveau de l'utilisation de la documentation , ou même au niveau de la compréhension du TO.

- **Adaptation à la fonction de la traduction(grave)**

Il s'agit d'une erreur d'adaptation au projet de traduction , non respect des consignes de traduction. Lorsque les conventions du genre ne sont pas respectées, le " ton" ne correspond pas, et les adaptations nécessaires au destinataire ne sont pas faites, des informations complémentaires (dans le texte) ne sont pas données. Cette erreur dénote chez l'étudiant une carence grave dans sa capacité de traduction.

Erreurs qui se détectent à la seule lecture du TA

- **Cohérence (très grave)**

Lorsqu'un segment du texte est compréhensible linguistiquement mais il n'est pas cohérent au niveau conceptuel ou bien lorsque ce même segment n'est pas cohérent en rapport avec le niveau conceptuel général du texte. Cette erreur n'est pas due à une mauvaise qualité générale de la langue, elle est due à d'autres causes: une lecture rapide ,une interprétation erronée, une erreur de norme(grammaticale, d'orthographe, de ponctuation, etc.), une erreur de langue ponctuelle (lexicale, grammaticale ou de rédaction). L'erreur de cohérence a la même gravité que l'erreur d'information car, d'une part, montre que le fait de rendre parfois la lecture plus difficile, elle peut entraîner aussi un problème dans le transfert de l'information, et

d'autre part, elle est souvent un indice d'une incompréhension du TO.

- **Rédaction(moyennement grave)**

Lorsque les erreurs correspondent au niveau de la rédaction: erreurs d'ordre des mots isolés (place de l'adjectif, de l'adverbe, etc.), erreurs de construction de segments plus longs (problèmes dans la symétrie, dans l'agencement, dans la cohésion), rédaction grammaticalement correcte qui n'est pas idiomatique. La rédaction lorsqu'elle est fautive mais elle n'entrave pas la cohérence ni la qualité de l'information. Les erreurs peuvent être assez facilement et donc assez rapidement corrigés.

- **Lexique(moyennement grave)**

Lorsque l'unité lexicale (le mot ou l'expression) ne correspond pas exactement (inexactitude, barbarisme). Une erreur de lexique, un mot pour un autre, lorsqu'elle ne met pas à mal l'information qui doit être transmise, n'est pas une erreur grave. Elle se corrige très facilement.

- **Conventions de l'écriture et grammaire**

Lorsque les erreurs concernent les conventions de l'écriture(typographie, abréviations, unités de mesure et de temps, emploi des majuscules, division des mots , orthographe) et la grammaire. Ce sont les erreurs les plus faciles à corriger lorsqu'elles n'ont pas d'incidence sur l'information, en outre elles se détectent facilement.

Consignes de présentation

Lorsque les consignes de présentation (quand il y en a) ne sont pas respectées. Les erreurs de norme lorsqu'elles n'ont pas d'incidence sur l'information sont les erreurs les plus faciles et les plus rapides à corriger .

4 Barème de notation.

a--Exemple de Barème de notation

Il s'agit de la pénalisation appliquée à chaque catégorie. L'exemple proposé ici correspond à une évaluation d'une

traduction dans un contexte d'examen de fin d'année du niveau de spécialisation (Melis, 2001:232)

4 points	Lisibilité
3 points	Information
3 points	Cohérence
2 points	Adaptation au projet de traduction
2 points	Calque
1 point	Rédaction
1 point	Lexique
.5 point	Convention de l'écriture et Grammaire
.5 point	Consignes de présentation

b- Calcul de la valeur assignée au TO.

Pour calculer la valeur du texte original (c'est-à-dire le nombre des points à partir des quels on va soustraire le nombre de points correspondant aux erreurs) on relève dans le texte les problèmes par catégorie ensuite on multiplie le nombre de problèmes par la valeur assignée à la catégorie. On additionne ensuite les point correspondant à chaque catégorie.

Pour obtenir la note de chaque copie, il suffit de soustraire au nombre de points de la valeur assignée au TO le nombre de points négatifs obtenus par le total des erreurs.

***Tâches indirecte**

Les tâches indirectes sont tous les exercices qui ne sont pas directement des traductions dans le sens traditionnel de traductions de textes et dont les activités requises sont en rapport avec l'opération traduisant. Ce sont des tâches complémentaires dans le sens où elles rendent possibles l'évaluation de certaines capacités importantes entrant en jeu dans la compétence de traduction qu'un simple exercice de traduction d'un texte ne permet pas d'évaluer. (Vial, 1991:197):

Dans l'idéal, l'enseignement de la traduction pourrait être considéré complet lorsqu'il passerait par les trois types de situation de contrôle - évaluation suivants 1) la situation de mémorisation- restitution:

- 1) Un thème grammatical, ou lexical réalisé très rapidement en début de séance.

2) situation de généralisation:

- un exercice de traduction -des phrases ou un texte- dans lequel des difficultés travaillées au niveau linguistique et / ou fonctionnel est proposé par écrit.
- un exercice de recherche dans le dictionnaire .

3) situation de transfert:

- La traduction d'un texte pour laquelle l'étudiant devra mobiliser certains acquis et en même temps faire preuve de créativité.

la deuxième étape, L'étude expérimentale

On propose à présent un test pour mesurer les compétences de traduction et un modèle pouvant servir à élaborer des tâches d'évaluation en tenant compte de tout ce qui a été précédemment cité. L'expérimentation se déroule comme suit :

- I. Application du pré-test ;
- II. Application du modèle proposé ;
- III. Application du post-test;
- IV. Détermination des moyens de traitement statistique ;
- V. Interprétation des résultats.

I. Elaboration de test ;

Pour élaborer le test, nous avons procédé comme suit:

- A. Définir les objectifs de test ;
- B. Décrire le test.

A. Objectifs de test:

Il vise à mesurer le développement des compétences de traduction pédagogiques chez les étudiants de la 3^{ème} année de section du français.

Le test a pour but de mesurer les habilités des étudiants

à:

1. Réparer les erreurs d'une traduction fautive
2. Parfaire les connaissances syntaxiques , grammaticales & lexicales
3. Reformuler d'une manière lisible et cohérente l'information du TO

4. Dégager le contenu informatif du texte
5. Eviter les interferences
6. Analyser les phrases simples et les phrases complexes
7. Traduire d'une manière synoptique

B. Décrire le test

1. Forme initiale de test:

Ce test dans sa forme initiale se compose de \wedge pages:

- ✳ La première page est consacrée au nom du test et au public visé ;
- ✳ La deuxième implique les consignes adressées au jury ;
- ✳ Les dernières pages comprennent les questions du test qui portent sur les compétences citées au-dessus.(voir annexe no. 1)

2. Etude pilote (modifications de test):

L'étude pilote que la chercheuse a effectué vise à :

- ✳ Vérifier la validité et la fidélité de test ;
- ✳ Vérifier la facilité, la difficulté et la discrimination des questions ;
- ✳ Calculer la durée de test.

2.1.-La validité du test

La chercheuse a présenté le test à un jury combinant un certain nombre de linguistes et de didacticiens. A la lueur des points de vue des membres du jury, nous avons modifié certaines questions; et nous avons remplacé certaines questions par certaines autres.

2.2. La Fidélité de test:

Le test est fidèle lorsqu'il donne les mêmes mesures dans des conditions de passation identique (Albahy, 1979:514).

Pour mesurer la fidélité de test, nous avons employé la méthode du retest sur un échantillon de 30 étudiants et le coefficient d'association entre les deux applications est trouvé .76 pour la totalité du test d'écriture créative du texte descriptif et .82 pour la totalité du test .

2.3.Coefficients de facilité et de difficulté et de discrimination des tests:

✓ Pour mesurer la facilité des items, nous avons employé la formule suivante:

$$\text{Indice de la facilité} = \frac{C}{C + I}$$

C= Nombre des réponses correctes.

I= Nombre des réponses incorrectes.

✓ Pour mesurer la difficulté des items, nous avons employé la formule suivante

Indice de la difficulté = 1-indice de facilité

✓ Pour mesurer la difficulté des items, nous avons employé la formule suivante

Indice de la discrimination = indice de facilité × indice de difficulté

Pour retrouver les données nécessaires à l'application de ces formules, nous avons préparé le nombre des réponses correctes et le nombre des réponses incorrectes .

Commentaire général:

A partir des indices que nous avons retrouvé (facilité, difficulté, discrimination, fidélité), on peut constater que le test est valable. Donc il est applicable.

2.4.Durée de test:

À la lumière de l'étude pilote, nous avons déterminé la durée que l'étudiant a prise en vue de répondre au test. Ensuite, nous avons mis en ordre descendant les étudiants selon la durée de répondre aux items du test. Puis, nous avons compté la moyenne de la durée que l'étudiant le plus rapide a pris et celle de l'étudiant le plus lent par l'équation suivante:

La durée acquise par l'étudiant (rapide) + La durée acquise par l'étudiant (lent) $\div 2 = (220+160) \div 2 = 190$ minutes.

II. Application du model proposé .

a) Objectifs spécifiques du model proposé

Il est prévu que l'étudiant, après l'enseignement du programme proposé, sera capable de:

1. analyser le vocabulaire, la grammaire, la syntaxe et la stylistique de langue pratiquée et d'abord de la langue maternelle.
2. comprendre profondément et rapidement non seulement le texte, mais aussi le contexte et des circonstances qui entourent l'écrit ou le discours.
3. inventer une expression juste- morphologique, syntaxique, stylistique - qui soit conforme à la fois à la signification de la langue traduite (langue de départ) et au génie de la langue traductrice (langue d'arrivée) ».

b) Le contenu et l'organisation du programme:

Le programme proposé comprend les éléments suivants:

- ❖ La définition des objectifs d'apprentissage concernés ;
- ❖ le contenu à enseigner ;
- ❖ l' explication de la tâche;
- ❖ Les approches utilisées ;
- ❖ le dossier de l'étudiant: consignes , critères , et document; activités & exercices.
- ❖ Les critères de d'évaluation (voir annexe no.2).

c) La méthodologie de l'enseignement :

- ❖ L'enseignant écrit au tableau le titre du sujet abordé aussi bien que sa traduction en arabe .
- ❖ Il explique, fournit des exemples concrets et résume la règle générale.
- ❖ Il s'assure de la compréhension de l'apprenant.
- ❖ Il fournit des exercices relatifs au sujet étudié, pour davantage d'entraînement de l'apprenant.

- ❖ Il demande à l'apprenant de traduire des phrases demandées .
- ❖ Il demande à l'apprenant de se tester par des exercices proposés .Ainsi, l'apprenant peut combler ses lacunes et revoir ses points faibles.
- ❖ Il corrige les erreurs individuelles et collectives.

Le professeur serait un coordinateur, un animateur, un guide et un “contrôleur” qui pourrait aider les apprenants à trouver la bonne voie : leurs erreurs ne sont plus analysées en termes négatifs, mais elles deviennent le levier nécessaire de leur progression. Les apprenants travaillent pour découvrir eux-mêmes leurs erreurs lors d'une auto-correction collective, orale ou écrite au tableau, s'il est nécessaire. Ainsi l'enseignant donne à ses apprenants les moyens de classer leurs erreurs au tableau, afin d'essayer de comprendre leur origine, leur logique et leur cause ; ainsi l'enseignant donne à ses apprenants l'occasion de critiquer les erreurs de traduction pour qu'ils y trouvent ensemble des solutions adéquates, de bons choix . Ainsi l'apprenant prend l'habitude d'exercer sa créativité, son intuition et sa spontanéité : c'est une véritable pédagogie de l'encouragement.

d)La durée de l'enseignement des unités :

L'enseignement de 8 leçons a duré un semestre complet pendant l'année scolaire (2015). Pendant cette durée, nous avons enseigné les leçons proposées selon le modèle d'évaluation formative-sommative.Ces leçons traitent les sujets suivants:

- ❖ La construction d'une phrase Simple (française et arabe)
- ❖ L'analyse d'une phrase complexe (française et arabe)
- ❖ Les temps verbaux (français et arabes)
- ❖ Le sens des mots dans leur contexte (L'explicite et l'implicite, Le sens propre et Le sens figuré, La dénotation et La connotation)

- ❖ Les figures de style .
- ❖ Les interférences.
- ❖ La traduction synoptique (française et arabe).
- ❖ Le résumé(analytique et synthétique) de texte.
- ❖ Les connecteurs logiques& La cohérence du texte.

Durant l'expérience, les étudiants étaient actifs. Il y avait une interaction fructueuse soit entre les étudiants les uns les autres ou entre les étudiants et leur enseignante.

e)Choix de l'échantillon :

Nous avons choisi au hasard un échantillon parmi les étudiants de la 3 ème année de section de français à la faculté de pédagogie de Menoufy.

Les étudiants de la 3 ème année de section du français à la faculté de pédagogie de Menoufy qui sont distribués par hasard en 2 groupes : Le premier groupe expérimental, compose de 30 étudiants, sera soumis à l'apprentissage selon le modèle proposé ; le deuxième sera soumis à l'apprentissage selon la méthode traditionnelle. Ces étudiants sont du même niveau socio- culturel. Leurs niveaux académiques, leurs facultés intellectuelles et leurs motivations sont presque homogènes.

III.L'application du post-test.

A la fin de la période consacrée à la enseignement du programme, on a réappliqué le (pré – post) test de traduction aux membres de l'échantillon afin de détecter le degré d'amélioration des futurs enseignants aux compétences de traduction . Ainsi nous passons à l'analyse statistique des résultats.

I.V.Analyse des résultats :

Pour tester la validité des hypothèses de la recherche, on a appliqué le T. La chercheuse a utilisé la version SPSS (V.15) en traitant les résultats.

Première hypothèse:

Tableau (2). Résultats relatifs au pré -test pour les 2 groupes

Compétences	Group	N	La moyenne	L'écart type	Valeur deT.	f.d	sig
Dégager le contenu informatif du texte, le plan de texte, et Reformuler d'une manière lisible	expérimental	30	15.1000	4.13855	.032	58	no
	témoin	30	15.0667	3.81407			
Relevez et analysez les différentes interférences	expérimental	30	4.7000	1.68462	.161	58	no
	témoin	30	4.6333	1.51960			
Réparer les erreurs d'une traduction fautive	expérimental	30	4.3333	1.72873	.472	58	no
	témoin	30	4.1333	1.54771			
Analysez les phrases simples et les phrases complexes	expérimental	30	10.1333	2.45979	.733	58	no
	témoin	30	9.7333	1.70057			
Le sens des mots dans leur contexte	expérimental	30	12.2667	4.70461	.730	58	no
	témoin	30	11.4000	4.48446			
la traduction synoptique	expérimental	30	14.6333	5.19604	.588	58	no
	témoin	30	13.8333	5.34392			
Total	expérimental	30	61.8667	11.17798	1.043	58	no
	témoin	30	59.0000	10.08242			

Commentaire du tableau:

En examinant le tableau (1), nous remarquons que la valeur de T. n'est pas significative. Ce qui prouve qu'il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes des étudiants des trois groupes, les trois groupes sont équivalents. Donc, on peut accepter la première hypothèse.

Deuxième & Troisième hypothèse:

Tableau (3). Résultats relatifs au post test de traduction pour les 2 groupes

Compétences	Groupe	N	La moyenne	L'écart type	Points accordés a chaque compétence
Dégager le contenu informatif du texte, le plan de texte, et Reformuler d'une manière lisible et cohérente l'information du TO	expérimental	30	24.6667	4.16333	30
	témoin	30	15.0667	3.81407	
Relevez et analysez les différentes interférences	expérimental	30	7.5667	1.71572	10
	témoin	30	4.6333	1.51960	
Réparer les erreurs d'une traduction fautive	expérimental	30	7.4333	1.33089	10
	témoin	30	4.2333	1.69550	
Analysez les phrases simples et les phrases complexes	expérimental	30	16.7667	2.69972	20
	témoin	30	9.8667	2.51524	
Le sens des mots dans leur contexte	expérimental	30	21.0000	3.02860	25
	témoin	30	12.1333	4.62179	
la traduction synoptique	expérimental	30	20.7333	3.11762	25
	témoin	30	14.6333	5.08875	
Total	expérimental	30	98.1667	8.85937	150
	témoin	30	60.5667	10.64371	

Tableau (4). La valeur de (T) et de (η^2) pour les 2 groupes

Compétences	Group	N	La moyenne	L'écart type	T Calculé	d.f	sig	η^2	sig
Dégager le contenu informatif du texte, le plan de texte, et Reformuler d'une manière lisible	expérimental	30	24.6667	4.16333	9.313	58	0.01	0.60	Sig. & Très important
	témoin	30	15.0667	3.81407					
Relevez et analysez les différentes interférences	expérimental	30	7.5667	1.71572	7.010	58	0.01	0.46	Sig. & Très important
	témoin	30	4.6333	1.51960					
Réparer les erreurs d'une traduction fautive	expérimental	30	7.4333	1.33089	8.132	58	0.01	0.53	Sig. & Très important
	témoin	30	4.2333	1.69550					
Analysez les phrases simples et les phrases complexes	expérimental	30	16.7667	2.69972	10.242	58	0.01	0.64	Sig. & Très important
	témoin	30	9.8667	2.51524					
Le sens des mots dans leur contexte	expérimental	30	21.0000	3.02860	8.789	58	0.01	0.57	Sig. & Très important
	témoin	30	12.1333	4.62179					
la traduction synoptique	expérimental	30	20.7333	3.11762	5.599	58	0.01	0.35	Sig. & important
	témoin	30	14.6333	5.08875					
Total	expérimental	30	98.1667	8.85937	14.871	58	0.01	0.79	Sig. & Très important
	témoin	30	60.5667	10.64371					

V. Commentaire des tableaux:

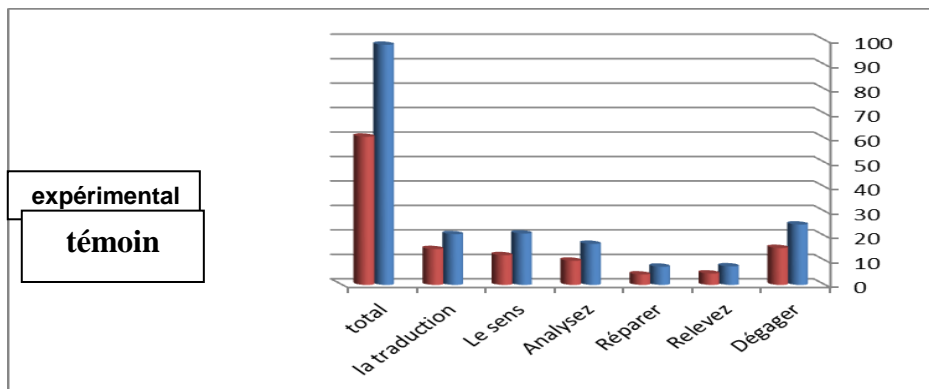
En examinant les tableaux (2) et (3), nous remarquons que les valeurs de T. sont statistiquement significatives au niveau de .001. Ce qui prouve qu' :

-il y a des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental et celles du groupe témoin au post –test de traduction au niveau 0.001 en faveur du groupe expérimental ;

-Le modèle proposé d'évaluation formative-sommative a une grande efficacité sur le développement des compétences de traduction (français -arabe & vice versa).

On peut résumer ces résultats dans la figure suivante qui nous montre des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental et celles du groupe témoin au post – test de traduction au niveau 0.001 en faveur du groupe expérimental :

Figure 6.Bar Chartes de la moyenne arithmétique de 2 groupes au post test



Conclusion

De façon générale, pour que l'évaluation contribue à l'apprentissage, elle ne peut être un événement isolé qui se présente occasionnellement et de façon spontanée. Afin d'avoir un impact réel sur l'apprentissage, l'évaluation, par l'entremise de sa fonction formative, doit être régulière, continue et elle doit impliquer l'apprenant. Tout comme le processus enseignement-apprentissage, l'évaluation doit être planifiée afin d'avoir un impact sur l'apprentissage, et en plus, être juste en ce qui concerne l'attestation de la performance des élèves.

L'orientation de cette recherche a voulu accentuer les principes de planification et d'évaluation des apprentissages afin d'améliorer les prises d'information que nous faisons à l'égard des performances des apprenants. Si nous pouvons, collectivement, améliorer ces deux dimensions pédagogiques, l'information que nous

rapporterons par l'entremise du portfolio, du bulletin descriptif ou autre, sera plus juste et crédible.

L'objectif général de cette recherche consistait à proposer des procédures, des tâches et des critères pour l'évaluation, dans sa fonction formative-sommative, de la compétence de traduction de l'étudiant dans le cadre de la didactique de la traduction dans la langue étrangère.

Unsal (2013,104) accorde de l'importance à la langue maternelle en traduction. Selon lui, le traducteur doit connaître la langue et la culture de la société auxquelles il appartient. En conséquence, l'acquisition de la traduction et l'habileté en traduction des apprenants dépendent de l'usage adéquat, correct, clair et simple de la langue maternelle. C'est comme cela que l'on peut atteindre l'objectif visé dans le cours de traduction. À partir de tout ce qui vient d'être dit, il nous faut souligner ce qui suit:

1. Pour parvenir à une compétence de haut niveau en traduction écrite, l'apprenant doit tout d'abord être un bon rédacteur dans sa langue maternelle (L1). Toutefois, dans ce travail, nous avons constaté que de nombreux apprenants avaient des lacunes dans leur langue maternelle. Étant donné qu'ils n'avaient pas une bonne maîtrise dans leur langue maternelle, ils ont commis beaucoup d'erreurs orthographiques, lexicales et syntaxiques.
2. Nous avons également remarqué que les apprenants avaient une connaissance insuffisante au niveau de l'orthographe, du lexique et de la syntaxe en français deuxième langue étrangère (L2).
3. Les apprenants avaient aussi des difficultés à trouver des expressions *ad hoc* du fait de l'insuffisance de leurs connaissances dans la grammaire et le vocabulaire. D'où leurs erreurs de l'adjonction et de l'omission.

À l'épreuve de la traduction se sont annoncées des faiblesses insoupçonnées: lacunes dans la ponctuation,

circonscrites dans un nombre limité de tournures, emplois lexicaux incorrects, utilisation impropre de certaines expressions, choix inexact des équivalents, faux amis, collocations peu naturelles et autres manifestations d'interférencelinguistique. Et tous ces résultats nous ont montré que les apprenants étaient privés de l'input suffisant. Et à la fin de ce travail, le résultat le plus important qui s'est révélé, c'était l'insuffisance dans l'input qui conduisait l'apprenant à l'output impropre.

Propositions

Les Propositions de cette recherche concernent les points spécifiques suivants:

- ❖ Observer les pratiques évaluatives qui existent afin de les évaluer;
- ❖ Elaborer de nouvelles procédures et de nouveaux instruments afin d'améliorer les pratiques évaluatives existantes.
- ❖ Orienter les cours de traduction avant tout vers la correction des faiblesses diagnostiquées. L'enseignant se doit d'en chercher la source (générale ou individuelle), et d'encourager les apprenants à trouver le bon équivalent au lieu de mettre les points de suspension.
- ❖ Sensibiliser les étudiants aux problèmes de traduction et leur donner une méthode de travail leur permettant ensuite de se perfectionner seuls.
- ❖ Apporter des modifications importantes à l'enseignement de la grammaire, et notamment des problèmes de grammaire posés par la traduction.

Il reste à réfléchir sur l'intérêt et la portée de la présente recherche. Ses aspects sont variés, l'étude des erreurs étant menée, Les résultats étant présentés de façon à fournir des renseignements non seulement sur la fréquence des erreurs, mais sur leur répartition dans les copies et sur leur apparition simultanée.

Toutefois ce travail a ses limites, et pourrait être encore plus complet. Ce n'est qu'un début. Ce travail ne présente que le début d'une recherche à plus long terme. En fin la recherche concernant l'évaluation dans la didactique de la traduction est beaucoup plus vaste et doit s'attacher à l'évaluation:

- des plans d'études,
- des programme;
- dans la traduction dans la langue maternelle,
- dans la traduction spécialisée,
- dans la langue étrangère pour les études de traduction,
- dans le cadre des épreuves de l'enseignement.

Cette recherche qui a aboutit à une " moco- expérience" puisse marquer le point de départ d'une recherche plus ambitieuse permettant d'élargir l'horizon de l'évaluation pédagogique en général.

Bibliographie

- Al-Attrache,R.(2003).Analyse d'erreurs en traduction français-arabe. *Thèse de doctorat en Lexicologie et terminologie multilingues -Traduction*. Université Lumière –Faculté des langues .Ecole doctorale Humanités. Lyon2
- Arroyo Encarnación.(2008). *L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement*. Vol. XXVII N° 1 :LEA/LANSAD : Convergences/ Divergences.
- BELL, R., (2000).*Théorie et Pratique d traduction* (trad.)(Teoria și practica traducerii), Iași : Polirom.
- BERMAN, A. (1995).Pour une critique des traductions. Paris,Gallimard.
- BONNIOL, J.J. (1981) . .L'influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire .*Bulletin de psychologie*, XXXV/353.
- BONNIOL J.J. & GENTHON M.,(1989),. « L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation ». *Repères*, n° 79, p. 107-115.
- BONNIOL, J.J. & M. VIAL. (1997). *Les modèles de l'évaluation* . Bruxelles, De Boeck.

- BONSON, M. & Agueda, B.(2005). *Evaluation et apprentissage* . Madrid, Narcea, pp. 87-100.
- Boztaş, İ. (1992). « Yabancı dil öğretimi ve çeviri ». Ankara : Hacettepe Üniversitesi, Çeviribilim Uygulamaları Dergisi, no: 2. cité par Gülhanım Ünsal. (2013)Traduction pédagogique et analyse des erreurs. *Synergies Turquie* n°6 . p. 87-106
- Brauns,J.,(1981).*Comprendre pour traduire : perfectionnement linguistique en français*. Paris: La Maison du dictionnaire. , p. 10.
- CARY, E, R. JUMPELT, W. Rudolf Walter (éds.) (1959). « La Qualité en matière de traduction » : *Actes du 3e Congrès de la Fédération internationale des traducteurs F.I.T.*, Bad Godesberg.
- CARY, E& ALEXANDER, S. (1962). « Prolegomena for the Establishment of a General Theory of Translation ». *Diogenes*, vol. 10, pp. 96-121.
- CARY, E. (1994). ‘*Noblesse de la parole*’, dans Babel, Vol. VIII, Numéro 1, 1962, cité par Lederer M., *La Traduction aujourd’hui* », France : Hachette.
- CERI.(2008). Évaluer L’apprentissage - L’évaluation Formative. *Rapport OCDE/CERI*, le Centre de l’OCDE/CERI pour la recherche et l’innovation dans l’enseignement.
- Claude, T.(1987). *Traduire : pour une pédagogie de la traduction*. Gref, Toronto.
- Conseil de l’Europe. (2001). *Portfolio européen des langues : pour jeunes et adultes*. Caen : Centre régional de documentation pédagogique.
- CUQ, J-P & GRUCA,I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, collection FLE.
- Cuq, J-P, Gruca, I. (2011). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle édition Grenoble PUG.
- DANCETTE, J., (1998). *Parcours de la traduction*. Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DANCETTE, J., (1998).*Parcours de la traduction*, Lille, Presses Universitaires de Lille.in *Repères pour l’évaluation en traduction* .Georgiana LUNGU-BADEA Mirela POP Tom 46 (60) .
- DÉJEAN LE FÉAL, K. (1993). « Pédagogie raisonnée de la traduction », *Meta*, 38/2,155-197.

- Déjean Le Féal, Karla,(1993). « Pédagogie raisonnée de la traduction ». *META* , vol. 38, n° 2, p. 155.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.Canada.
- Delisle, J., (1981). *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie*. Editions de l'Université d'Ottawa .
- Delisle, J., (1984). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1988). « Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction ». In García I. I. & J. Verdegal (eds). *Los estudios de traducción : un reto didáctico*. Barcelone : Universitat Jaume I : 13-43.
- Delisle, Jean(1988). L'initiation à la traduction, *Meta*, Numéro Spécial , XXXHI(2), juin, pp. 204-215.
- DELISLE, J. (1993). La traduction raisonnée, Ottawa, Presses de l'université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement collection « regards sur la traduction"*. Les Presses de l'Université d'Ottawa Canada.
- DURIEUX, C. (1988).*Fondement didactique de la traduction technique*. Paris, Didier Érudition, Col. Traductologie 3
- ECO, Umberto. (2007). *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*. Paris : Grasset.
- ERGNAUD G., (1995). « Introduction », *Dossier : Compétences, Performances Humaines & Techniques*, n°75-76 mars-avril/mai-juin 1995, pp. 7-12.
- Farnoud, E. (2014).Processus de la traduction : charge cognitive du traducteur. *Corela* .Vol. 12, n°2.
- FLAVELL, J.H. (1977). *Cognitive développement*, Englewood Cliffs, Prentice-Hal
- fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire .*Bulletin de psychologie*, XXXV/353.
- Frédéric,R.,(2004), L'évaluation en pédagogie : Définitions et concepts-clés le 5 Le 5 mai (on –line (<http://www.cadredesante.com/spip/profession/pedagogie/L-evaluation-Definitions-et-concepts-clés>)

- GILE, D., (1983). « Aspects méthodologiques de l'évaluation de la qualité du travail en interprétation simultanée », *Meta*, 28/3, 236-243.
- GILE, D. (1992). « Les fautes de traduction: une analyse pédagogique », *Meta* 37/2,251-262
- Gülhanım Ünsal.(2013).Traduction pédagogique et analyse des erreurs. *Synergies Turquie* n°. p. 87-106.
- HADJI ,Ch.,(1997). *L'Evaluation démystifiée*, ESF.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : DeBoec.
- Hameline,D.(1995)."Evaluation".*Encyclopedie universale*, vol.9.
- HARVOIS, Y.(1987). Le contrôle, cet obscur objet du désir . *Pour*, n°117.
- HATIM, B. & MASON.I. (1997).*The Translator as Communicator*.Londres, Routledge.
- Holmes J. S., (1988), *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Amsterdam,Rodopi.
- Howe, Robert. (1991). Formules pédagogiques et évaluation formative: *une combinaison gagnante tiré de la revue Pédagogie collégiale*, volume 4, no 4, mai p. 8-13.
- Humbolt, W. Von. (2000). *Sur le caractère national des langues*. Paris : Editions du Seuil
- Hurtado, A., (2008). La formation en traduction : pédagogie, docimologie et technologie. *Association canadienne de traductologie*, Volume 21, numéro 1, 1er semestre , p. 17-64
- Jakobson, R. 2000. « *On linguistic aspects of translation, the translation studies reader* ». London- New York: Routledge .p.113-118.
- Ladmiral, Jean-René,(1994). *Traduire : théorèmes pour la traduction* , SECONDE ÉDITION, Gallimard.
- Lado, R.(1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Lavault, E.(1987). «Traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction?». *Le français dans le monde*, numéro spécial, p. 122.
- LE BOTERF G., (1998). *l'ingénierie de compétences*. Paris,Editions d'Organisation.

- Le Nouveau Petit Robert de la langue française (2008). *Dictionnaires Le Robert-SEJER* :Paris
- Lederer, M.(1981).*La traduction simultanée : expérience et théorie* , Paris : Lettres modernes : Minard
- Lederer M., (1987).La théorie interprétative de la traduction, dans / Capelle M.-J. Debyser F., Goester J.-L. – Retour à la traduction, *Le français dans le monde*, numéro spécial, août- septembre . P. 11–17.
- Lederer, M.,(1987). « La théorie interprétative de la traduction ». *Le français dans le monde*,numéro spécial, p. 12.
- LEDERER, M.,(1994). *La traduction aujourd'hui*. Paris, Hachette.
- -Lussier, D.(1992).*Evaluer les apprentissage dans une approche communicative*, Paris, Hachette, col.autoformation.
- Maingueneau, Dominique.(2002). *Analyser les textes de communication*, Paris, Nathan.
- Marianne Lederer.(1990). Études traductologiques : en hommage à Danica, Seleskovitch, *Lettres modernes*, 1990.
- Marie,J. L.(2015) .L'évaluation : un élément crucial du processus d'apprentissage. Publié le 9 juin 2015 par Bruno Hubert,Université du Québec à Montréal(*UQAM*).
- Melis,M.N.(2001). Evaluation et didactique de la traduction :le cas de la traduction dans la langue étrangère. *Thèse de doctorat*. Département de traduction et d'interprétation , Univ. De' Autònoma, Barcelona.
- Mounin, G.(2004). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris, Gallimard.
- Newmark, P. (2001). *About translation*. Sydney: Multilingual Matters.
- NIDA, E. & TABER, CH. (1969).*Theory and Practice of Translation*. Londres, United Bible Societies.
- NORD, C. (1996) « El error en la traducción: categorías y evaluación », *Cité par Hurtado ,Albir (ed.) L'enseignement de la traduction* , Université Jaume I, 91-103
- PAQUAY L., (1994). « Prescrire l'auto- évaluation ? Oui, mais... ! ». *Bulletin de l'Admée*, n°94/2 - octobre.
- Pédagogique.

- PETRILLI, Susan, PONZIO, Augusto (2006). « Translation as Listening and Encounter with the Other in Migration and Globalization Processes Today ». In *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, vol. 19, no 2, 2e semestre, pp. 191-223.
- POP, Mirela.(2001).Modèles D'analyse Des Textes À Traduire (Tat),Appliqués Dans *L'enseignement De La Traduction. Professional Communication and Translation Studies*, 4 (1-2) / 2011.
- PORCHER, L. (1987) « Note sur l'évaluation », *Langue française*, 36.
- PROULX ,J.(2009). « Module 21 : Quand évaluer signifie 'former' », *Enseigner – Réalité, réflexions et pratiques*. Cégep de Trois-Rivières, p. 340-341.
- Ravaux, Françoise.(1986).«Problèmes de la traduction», *FABULA (Traduire)*, n° 7, p. 70.
- Richard, J.-F. & Godbout, P. (2002). Les notions de base en évaluation. *Notes de cours à l'Université de Moncton*, Moncton.
- Richard. J-F (2004). L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement - apprentissage. *Ministère de l'Éducation Province du Nouveau-Brunswick Fredericton Avril*.
- Robinson, D. (1997). *Becoming a Translator*. London-New York :Routledge
- RŮŽENA OSTRÁ SBORNÍK PRACÍ FILOZOFICKÉ FAKULTY BRNĚNSKÉ UNIVERZITY STUDIA MINORA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS BRUNENSIS L 1 (1979) — ERB 10
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Montréal, Les éditions du Renouveau
- SENSEVY, G. (1997).Évaluation, institution. Sur les structures de la complexité. *Question*, 10,
- TABER, CH. & NIDA,E. (1971).*La traduction : théorie et méthode* , Londres, Alliance Biblique Universelle.
- Tehrani ,F. M-E. Le mécanisme du processus de traduction. *Revue de la faculté des lettres et Sciences Humaines*. Année 53. No 218.
- TOCHON, F.N. (1990).*Didactique du français, de la planification à ses organisateurs cognitifs*, Paris, ESF

- Ulric, Aylwin. (1995). Apologie de l'évaluation formative, *la revue Pédagogie collégiale*, volume 8, no 4, mai p. 8-13.
- Ulric, AYLWIN.(1995).«Apologie de l'évaluation formative »,*Pédagogie collégiale*, vol.8, no 3, Mars, p. 24-32.
- Vasseur, M. F.(2005). L'évaluation formative et l'évaluation sommative. 5 @ 7 pédagogique au Cégep de Sherbrooke, novembre.
(www.cegepsherbrooke.qc.ca/~srd/Jped070109/evalformsommFV.pdf)
- VIAL, M. (1991).Instrumenter l'auto-évaluation. Contribution à la pensée complexe des faits d'éducation. *Thèse de doctorat*. Université de Provence. U.F.R. Psychologie et Sciences de l'Éducation VUEF.

