Du bon usage du «client impur»

Alina PELEA
Iulia BOBĂILĂ
Université Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca

Résumé

En prenant comme point de départ notre expérience d'enseignement de la traduction – au sens large – dans le contexte bien défini d'une filière LEA, nous nous sommes proposé de mettre en lumière l'avantage de l'utilisation de méthodes similaires, cohérentes, pour faire comprendre aux étudiants les mécanismes communs et spécifiques des différents types de traduction: thème, version, traduction à vue, traduction spécialisée, interprétation consécutive. Il est nécessaire que les étudiants puissent saisir la complémentarité des disciplines traductologiques qui composent leur parcours. Ils doivent être sensibilisés, en outre, quant au besoin d'acquérir des compétences diverses – dont celle d'autoévaluation objective – pour faire face aux exigences du travail sur le marché. Notre intervention se concentre sur les avantages de l'autoévaluation à chaque étape de la formation des traducteurs, et sur la manière pratique dont nous l'abordons en classe en fonction du type de traduction enseignée. Un questionnaire adressé aux étudiants vient compléter notre perspective.

Abstract

Starting from our experience as teachers of translation – in the broadest sense of the term – in the well-defined context of an Applied Modern Languages Department, we set to highlight the advantage of using similar and consistent methods in order to make students understand the common as well as the specific mechanisms of the different types of translation: translation from L1 into L2 and from L2 into L1, sight translation, specialized translation, consecutive interpretation. It is our contention that students should be able to grasp the complementarity between the different disciplines involving translation. Moreover, teachers should make them aware of the need to acquire various skills – among which that making an objective self-assessment – in order to meet the demands of the job market. Our work focuses on the benefits of self-assessment at each stage of the training of translators and on how we approach it in class depending on the type of translation taught. A questionnaire sent to students complements our perspective.

BDD-V5272 © 2015 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

> *If dialogic discourse is the* catalyst *that can provide 'feedback' to learners then self-assessment is the missing link which will permit learners to question, understand and integrate that feedback into their own work and thinking to permit learning.*
> Maddalena Taras (2013, 35, nous soulignons)

Que le lecteur soit rassuré: si notre texte parle d'impureté, c'est dans un sens constructif, qu'annonce déjà notre exergue: il s'agit de l'impureté de celui qui a perdu l'«innocence» de l'ignorance, de l'impureté comme catalyseur du progrès.

Notre intervention se fonde sur notre expérience de plusieurs années au Département de Langues Modernes Appliquées de l'Université Babeş-Bolyai, à Cluj-Napoca. Nous y enseignons différentes disciplines liées à la traduction non-littéraire de l'anglais, de l'espagnol et du français. Nous sommes également impliquées dans la formation – niveau mastère – des interprètes de conférence et des traducteurs spécialisés[1]. L'activité didactique déroulée dans le cadre du mastère est particulièrement utile pour rendre plus efficace le travail avec les étudiants du niveau licence aussi, ce pourquoi nous nous en inspirons largement. Dans les lignes qui suivent, nous plaidons pour l'adoption par les enseignants d'une stratégie globale d'enseignement (qui tienne compte de l'ensemble du parcours prévu pour le groupe d'étudiants) et pour l'acquisition précoce de bonnes méthodes et habitudes – permettant à l'étudiant de progresser même après la fin de ses études – plutôt que sur la mémorisation de solutions prêtes à l'emploi, vulnérables en dehors de la classe.

En d'autres mots, nous nous proposons de mettre en lumière l'avantage de l'utilisation de méthodes similaires pour faire comprendre aux étudiants les mécanismes communs et spécifiques des différents types de traduction: thème, version, traduction à vue, traduction spécialisée, interprétation consécutive.

Avant d'y procéder, il convient de préciser que, dans notre Département LEA, plusieurs disciplines impliquent de manière

[1] Dans le cadre du Mastère européen d'interprétation de conférence et du Mastère européen en traductologie et terminologie.

BDD-V5272 © 2015 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

directe la traduction[1], mais les autres cours et travaux dirigés servent eux aussi à préparer au métier de traducteur et de professionnel de la communication en général.

1. Contexte initial et questions de départ

Il y a deux éléments qui ont déclenché notre curiosité quant à la meilleure manière d'agir pour assurer une formation cohérente. En premier lieu, le fait que, au niveau licence, il y a des disciplines qui, bien qu'ayant en commun la composante traductive, ont chacune des spécificités bien distinctes. Secondement, une réalité inéluctable: des étudiants avec des combinaisons linguistiques assez diverses qui, inévitablement, auront des formateurs (complètement) différents: c'est rare, mais il arrive que deux étudiants d'une même génération n'aient pas d'enseignant commun pour les disciplines pratiques de traduction (si leur combinaison de langues sont anglais-italien et, respectivement, français-espagnol, par exemple) pendant les trois années d'études. Seraient-ils pour autant formés différemment?!

Dans ces conditions, il nous a paru intéressant d'essayer d'apprendre les réponses aux questions suivantes:

1. Dans quelle mesure nos étudiants parviennent-ils à identifier la complémentarité des disciplines traductives, *malgré les spécificités de ces dernières*?
2. Dans quelle mesure notre formation assure-t-elle à nos étudiants l'autonomie de pensée nécessaire pour parfaire leur développement professionnel hors classe *malgré les approches différentes que les enseignants peuvent avoir en cours?*

Autrement dit: 1. le caractère unitaire et progressif de notre cursus parvient-il à se révéler comme tel aux yeux étudiants, qui sont sans doute

[1] Nous les reprenons ci-dessous:
1ère année: thème (NB: une seule discipline impliquant la traduction, mais aussi des cours de langue et d'expression qui se servent de la traduction comme outil de travail);
2e année: thème, version, traduction à vue, traductologie, langues de spécialité;
3e année: traduction spécialisée, introduction à l'interprétation consécutive.

BDD-V5272 © 2015 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

davantage marqués par les détails concrets des exigences de tel ou tel cours, tel ou tel prof? et 2. nos étudiants acquièrent-ils l'indépendance professionnelle quelle que soit la combinaison linguistique?

Pourquoi se poser ces questions? Car, pour former des professionnels raisonnés tels que ceux définis par Kussmaul[1], il faut assurer une «pédagogie raisonnée» pour reprendre le concept développé par Karla Déjean (1993), assurer, à la fin du processus formateur, des professionnels capable de faire une «traduction raisonnée» (Delisle 2003). Or, celle-ci passe par une vérification objective de l'efficacité de sa démarche. Pour y parvenir, il nous a intéressé de savoir quel rapport les étudiants entretiennent-ils à l'évaluation et à l'autoévaluation – des indicateurs fiables, pensons-nous, de leur perception globale de notre activité.

2. Objectifs de la démarche

Plus concrètement, les éléments sur lesquels nous nous sommes penchées sont:

- le degré d'autonomie des étudiants en termes d'autoévaluation et d'évaluation par autrui;
- la perception réelle des étudiants en ce qui concerne l'autoévaluation et l'évaluation par autrui;
- les «zones d'ombre» qui existent chez les étudiants dans la perception de l'évaluation de la traduction;
- nos éventuelles faiblesses dont l'identification nous permettrait de devenir plus efficaces.

Nous avons donc voulu sonder et systématiser les avis des étudiants quant à ce qu'on exige d'eux au fil de la formation afin de savoir où agir pour mieux mettre en évidence la complémentarité des disciplines et des approches pédagogiques. En même temps, nous

[1] «What our students need are rational arguments which, as far as possible, are based on objective principles. Professional translators should know what they are doing, and should be able to talk about it with those who commission translations and with those whose translations they have to supervise or revise. It is the rational approach which distinguishes the expert from the non-expert.» (Kussmaul 1995, 3-4)

BDD-V5272 © 2015 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

pensons – nous souhaitons que ce ne soit pas qu'un vain espoir – que le fait même d'avoir été les sujets de notre étude les a fait réfléchir à d'autres manières d'envisager leur travail.

3. Du bon usage du client (im)pur

L'idée de faire répondre les étudiants à nos questions – en d'autres mots, de nous soumettre nous-mêmes en tant qu'enseignants à une évaluation indirecte – à travers la perspective d'un client «impur» s'est presque imposée de soi.

Comme l'approche pédagogique de notre mastère d'interprétation de conférence suit dans une grande mesure la théorie du sens de l'ESIT, nous travaillons régulièrement avec la méthode du client pur dans les cours d'interprétation (y compris le cours de consécutive en 3e année):

> Les étudiants n'entendent pas l'original mais prennent des notes sur l'interprétation pour la refaire dans une autre langue. L'interprétation est alors entendue en tant que message et non en tant que répétition d'un discours déjà compris et *son intelligibilité se trouve tout naturellement au premier plan des préoccupations des étudiants* qui en son tributaires pour leur propre prestation.» (Seleskovitch, Lederer 2002, 104) (nous soulignons)

Le principe de base de cette méthode s'applique à merveille aux autres cours de traduction aussi, qu'elle soit spécialisée ou générale. Après tout, l'épreuve finale est toujours le verdict du bénéficiaire, car

> [l]'intelligibilité de l'oral [et de l'écrit par ailleurs, n. n.] ne se mesure pas seulement à la correction grammaticale ou à la propriété des termes, mais à la facilité de réception pour l'auditeur que le message intéresse. C'est elle qui détermine l'efficacité de l'interprétation [ou de la traduction, n.n] […] (Seleskovitch, Lederer 2002, 103)

Le client impur que nous avons défini à partir de là n'est pas imaginaire. Il existe bel et bien, mais nous ne sommes pas toujours

BDD-V5272 © 2015 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

conscients de son existence: c'est l'étudiant, à mi-chemin entre le professionnel et le bénéficiaire, lecteur ou auditeur, plus ou moins ignorant des difficultés de la traduction, donc exigeant au maximum.

D'un côté, l'étudiant est un client *pur*, car il ne maîtrise pas encore les mécanismes traductifs et, même s'il connaît l'original, il peut quand même se dédoubler, lire un texte «de l'extérieur» par un effort conscient (que la formation peut rendre très efficace). D'autre côté, il est un client *impur* pour sa propre prestation, car il ne connaît que trop bien le cheminement vers le produit et il est plus ou moins prisonnier de sa propre interprétation/compréhension de l'original. Bien sûr, ce client sera le plus efficace lorsqu'il évalue la traduction d'un collègue, car là il ne connaît pas de l'intérieur le processus ayant permis d'aboutir au texte traduit.

C'est à ces clients impurs que sont nos étudiants que nous avons donc adressé un questionnaire portant sur l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et l'évaluation des enseignants (les clients les plus impurs qui soient…), trois aspects que la littérature de spécialité a bien documenté.

4. Évaluation et autoévaluation

Se familiariser avec la manière dont on est évalué est une étape essentielle de tout apprentissage. Pour devenir des professionnels responsables, les étudiants doivent passer par là, et puis passer à l'étape suivante, qui consiste à appliquer les mêmes critères à l'exercice introspectif, l'autoévaluation.

Gile remarque qu'il y a deux *conditions d'efficacité* que les critères d'évaluation doivent remplir, quel que soit le type de traduction enseigné. Ils doivent être «directly relevant to students' needs» et «easy to grasp» (Gile 1995, 15-16). En même temps, ils doivent faire partie du quotidien, être rappelés et utilisés au jour le jour (Gile 1995, 15-16): ainsi, les étudiants ont toujours des repères objectifs qui leur permettent de suivre de près leur évolution dans le processus d'apprentissage.

Quant aux critères de qualités essentiels pour une bonne traduction, ils sont, d'après le même auteur: «ideational clarity, linguistic

BDD-V5272 © 2015 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

acceptability, terminology and accuracy, fidelity» (Gile 1995, 38). Sur le plan du contenu, nous adoptons en classe – avec des nuances, des accents qui peuvent varier en fonction du type de traduction, du niveau des étudiants ou de l'exercice précis – les quatre critères de Gile. Nous adoptons aussi le principe de répétition lors de chacune des disciplines qui impliquent la traduction dans ses différentes formes.

Un mot sur l'«instance» d'évaluation: il est possible, voire probable, que les étudiants soient plus ouverts aux suggestions des pairs (v. *infra*) qu'à celles de l'enseignant (Kelly 2014, 142), raison de plus de les entraîner à bien utiliser les instruments d'analyse qui servent à rendre leurs évaluations crédibles et consistantes.

Une bonne méthode et une habitude à prendre est *l'autoévaluation* telle qu'utilisée dans la formation des interprètes de conférence au niveau mastère. Nous l'utilisons depuis plusieurs années déjà aussi dans les cours de traduction niveau licence en combinaison avec la méthode du «client pur», toujours inspirée de l'interprétation, avec des résultats qui nous paraissent prometteurs.

Le mérite pédagogique de cette méthode est de munir l'étudiant des instruments nécessaires pour évaluer les compétences acquises à chaque étape de formation tout en lui offrant une motivation pour identifier ses points forts, ainsi que les aspects qui restent à améliorer. La réflexion sur sa propre prestation amène l'étudiant à déterminer les facteurs qui ont un effet négatif sur le résultat obtenu et permet également à l'enseignant de mieux cibler les suggestions sur mesure qu'il fait à l'apprenant. L'autoévaluation constante encourage les étudiants à s'impliquer dans le processus d'acquisition et de perfectionnement des habiletés qui sous-tendent la compétence traductologique et les responsabilise quant à leur évolution professionnelle.

Il convient également de souligner que l'autoévaluation permet aux étudiants d'activer et d'améliorer la capacité d'analyser une série de critères qualitatifs donnés, tout en les adaptant au contexte d'une traduction particulière et aux besoins du client, auprès duquel ils pourront sans doute mieux argumenter leurs options. La position de clients «impurs» – connaissant le texte/discours source, le texte/discours cible ainsi que les moyens d'établir des repères qualitatifs adéquats -- donne aux étudiants la possibilité de comparer leur autoévaluation

BDD-V5272 © 2015 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

à l'évaluation des autres. La transparence du processus d'évaluation est ainsi doublée par la conscience du poids des éléments subjectifs qui interviennent dans l'appréciation de la qualité d'une traduction. Le simple fait de comparer la vision du client «pur» à la vision du client «impur» stimule l'identification des divergences entre les attentes des deux catégories et l'établissement d'une grille d'autoévaluation adaptée à chaque situation particulière.

Hattie et Timperley (2007, 94) signalent que l'autoévaluation est une compétence dont les deux traits principaux sont: 1. la possibilité des étudiants d'évaluer leurs compétences et stratégies cognitives à travers tout une série de processus d'auto-suivi (*self-appraisal*); 2. le suivi et l'ajustement de sa propre prestation en établissant des objectifs et en corrigeant les erreurs ponctuelles et de stratégie (*self-management*)[1].

Pour nous, l'autoévaluation est importante tant au niveau du *résultat* de l'activité de traduction (écrite ou orale) que du *processus* qui y mène. Par exemple, lors des cours de traduction à vue et d'interprétation, il est particulièrement important que les étudiants développent leur capacité de réaction rapide, d'évaluation en temps réel, en exerçant leur attention distributive:

> The indispensable conditions for improvement are that the student comes to hold a concept of quality roughly similar to that held by the teacher, is able to monitor continuously the quality of what is being produced during the act of production itself, and has a repertoire of alternative moves or strategies from which to draw at any given point. In other words, students have to be able to judge the quality of what they are producing and be able to regulate what they are doing during the doing of it. (Sadler 1989, 121)

Nous «entraînons» cette capacité en utilisant les quatre critères de qualité de Gile, un outil efficace, qui permet aux étudiants de se

[1] «There are two major aspects of self-assessment: self-appraisal and self-management (Paris & Winograd, 1990). Self-appraisal relates to students' facility to review and evaluate their abilities, knowledge states, and cognitive strategies through a variety of self-monitoring processes. Self-management is the monitoring and regulating of students' ongoing behavior through planning, correcting mistakes, and using fix-up strategies.» (Hattie and Timperley 2007, 94)

BDD-V5272 © 2015 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

déttacher de leur propre prestation, de la regarder de l'extérieur avec un maximum d'objectivité, tel un client exigeant.

Notre objectif est donc une «autoévaluation durable» pour paraphraser le terme de Boud[1]. Nous voulons doter les apprenants de la capacité de comprendre, d'appliquer et d'adapter des grilles d'évaluation afin d'améliorer constamment et le processus et le produit de leur travail de traduction (écrite ou orale).

5. Questionnaire: conception, répondants, réponses

Pour voir dans quelle mesure nous sommes parvenus à inculquer les principes d'évaluation et d'autoévaluation, nous avons soumis un questionnaire aux étudiants de notre Département en 1ère, 2e, et 3e année[2] (2013-2014).

Le questionnaire a visé: des éléments concernant la *compétence traductologique* – cohérence du TC, fidélité au TS, qualité de l'expression, qualité de la présentation orale (Q1); le *suivi du progrès* (Q2); l'évaluation au cours de la formation – autoévaluation, évaluation par l'enseignant, évaluation par les pairs (Q3, Q4, Q5); *l'influence de l'évaluation par les pairs* (Q8, Q9); l*a perception sur le degré de difficulté de la traduction vers la langue A, respectivement B*; *la perception sur l'harmonisation des critères d'évaluation* (Q10).

Bien sûr, les réponses les plus révélatrices ont été celles de la 3e année, mais il nous a paru utile de les mettre en rapport avec celles – inévitablement moins avisées – de la 1ère et 2e années. Nous nous sommes dit que, si différence il y a, c'est aussi grâce ou bien à cause de nous.

Question 1: Quelles sont, sur une échelle de 1 à 5, les aspects les plus difficiles lors de autoévaluation:

- *la cohérence du TC;*
- *la fidélité au TS;*
- *la qualité de l'expression en roumain;*
- *la qualité du discours oral?*

[1] «[M]eets the needs of the present without compromising the ability of students to meet their own future learning needs.» (Boud, 2000: 151).

[2] 1ère année: 48 réponses; 2e année: 36 réponses; 3e année: 36 réponses.

BDD-V5272 © 2015 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

Réponses

	Le plus facile à autoévaluer	Le plus difficile à autoévaluer
I[ère] année	la cohérence du TC	qualité du discours oral
II[e] année	la qualité de l'expression en roumain	
III[e] année	la cohérence du TC	

Quelques précisions s'imposent. Si toutes les générations s'accordent pour considérer l'autoévaluation en matière de qualité du discours oral est la plus difficile à évaluer, il nous paraît intéressant de souligner que c'est surtout vrai pour la troisième année (tous les étudiants de ce groupe ont accordé 5 points à cet élément, donc la génération qui a aussi l'expérience la plus directe et la plus consistante de la traduction à l'oral, après un semestre de traduction à vue et après un semestre et demi de consécutive). Faut-il y voir un signe qu'une meilleure conscience de ce que l'on attend d'un professionnel mène à une plus grande exigence vis-à-vis de soi-même? C'est ce que nous pensons. C'est aussi un signe que tous les étudiants ont une perspective réaliste: ils deviennent vite sensibles aux difficultés que pose le subjectif dans l'évaluation. Cela peut être le résultat du fait qu'ils comprennent et acceptent plus facilement les observations liées à la cohérence du discours que celles qui tiennent à des nuances, voire même à des goûts plus ou moins personnels du traducteur.

Question 2: Quels outils utilisez-vous pour suivre votre progrès aux disciplines impliquant la traduction?

Réponses

1[ère] année

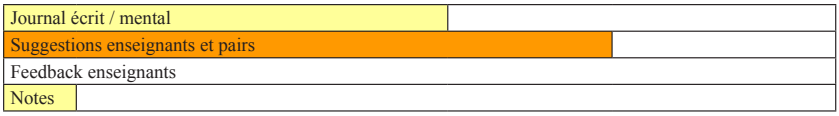
Journal
Suggestions enseignants et pairs
Feedback enseignants
Notes

2[e] année

Journal
Suggestions enseignants et pairs
Feedback enseignants
Notes

BDD-V5272 © 2015 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

3e année

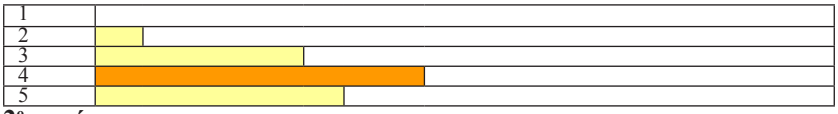


Nous n'avons pas été tout à fait surprises par le fait que ce sont les observations faites dans le feu de l'action qui pèsent le plus et c'était agréable de voir que le journal personnel (ne serait-il que mental) devient une méthode de plus en plus prisée au fil de la formation. Par contre, la place du feedback des enseignants reste une piste à explorer. Il faudra peut-être leur faire comprendre que la somme des observations ponctuelles en classe ne remplace pas un feedback complet pour une prestation prise dans son ensemble ou pour la performance individuelle au fil d'un semestre.

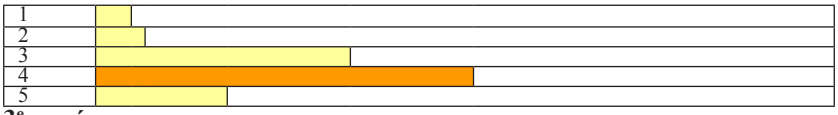
Question 3: Sur une échelle de 1 à 5, dans quelle mesure l'affirmation «J'ai tendance à être de plus en plus exigeant» est-elle valable pour vous?

Réponses

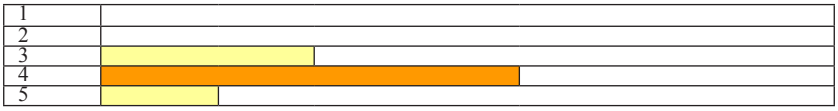
1ère année



2e année



3e année



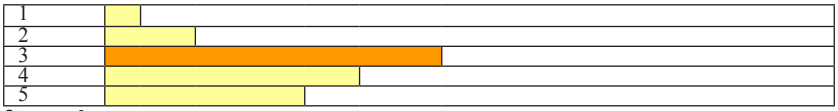
Côté exigence, la moyenne pondérée pour chaque génération indique une uniformité dont la cause est encore difficile à identifier. C'est pour cela que nous pensons qu'il est plus intéressant de regarder l'évolution du niveau 4 (nous éliminons les extrêmes 1 et 5): plus on avance, plus on est exigeant.

BDD-V5272 © 2015 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

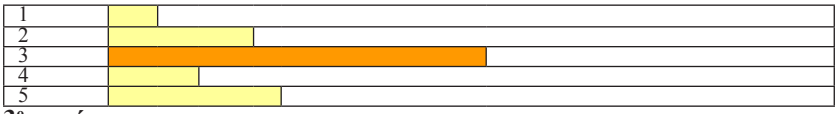
Question 4: Sur une échelle de 1 à 5, dans quelle mesure l'affirmation «J'ai tendance à être plus exigeant avec moi-même que mes enseignants» est-elle valable pour vous?

Réponses

1ère année



2e année



3e année

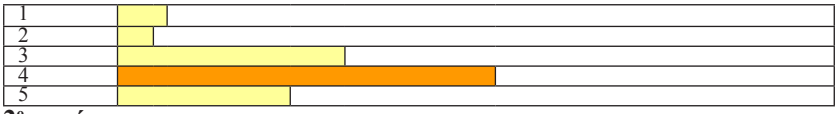


Même approche statistique ici, mais des résultats différents: la tendance à être exigeant est plus forte chez la 3e année. Nous pensons que c'est notamment l'effet de la consécutive, première confrontation véritable à un public. Occasion de réflexion favorisée par le type de discours source impliqué: discours oral de 3-4 minutes, autonome, avec un message clair et placé dans un contexte de communication bien défini.

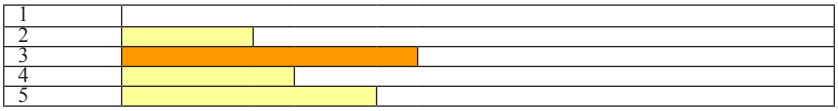
Question 5: Sur une échelle de 1 à 5, dans quelle mesure l'affirmation «J'ai tendance à être plus exigeant avec moi-même que mes pairs» est-elle valable pour vous?

Réponses

1ère année

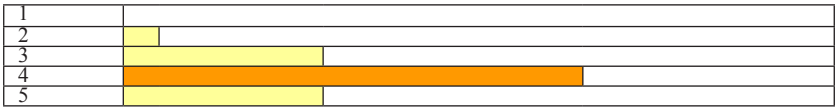


2e année



BDD-V5272 © 2015 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

3e année



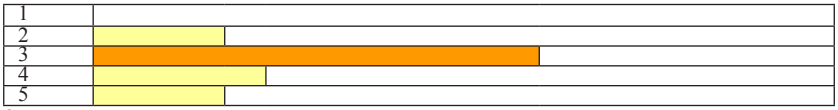
Les résultats étaient prévisibles pour nous qui connaissons aussi la dynamique des trois groupes. La cohésion réduite d'une grande partie de la 2e année se traduit par une moindre confiance en l'objectivité des pairs. Entre parenthèses soit dit, ce lien entre la dynamique du groupe et l'efficacité de l'évaluation par les pairs nous est apparu comme un possible sujet à retombées pédagogiques intéressantes. Mais ce sera pour une autre fois.

Notons cependant qu'il va de soi que l'évaluation par les pairs dans le cas des étudiants n'est pas reçue d'emblée avec enthousiasme; c'est au fur et à mesure qu'elle est acceptée et prise en compte. L'habileté de l'enseignant y est pour quelque chose, car l'évaluation s'apprend elle aussi. Il faut veiller au ton, à l'attitude, au choix des mots, à la qualité des observations, à leur adéquation au contexte. Il ne faut pas décourager, au contraire, on doit encourager le dialogue, la motivation de chaque remarque.

Question 6: Sur une échelle de 1 à 5, évaluez l'utilité du feedback des pairs.

Réponses

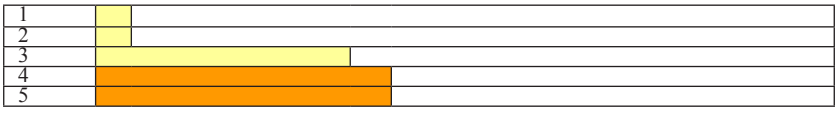
1ère année I



2e année



3e année



BDD-V5272 © 2015 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

Prolongement des résultats obtenus pour les deux affirmations antérieures, les avis concernant l'utilité du feedback des pairs viennent souligner – et nous n'y avions pas pensé avant, même si cela paraît évident maintenant – que la dynamique du groupe joue un rôle – et pas des moindres – dans le processus d'évaluation collective. L'objectivité des critères appliqués n'est, par conséquent, qu'un élément de ce puzzle pluridimensionnel.

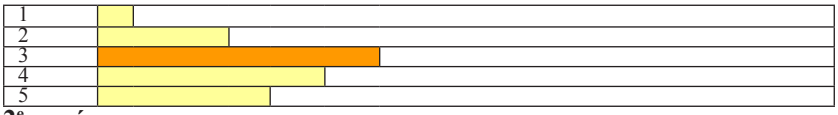
Nous aimerions souligner ici également l'effet du cours de consécutives sur les avis de la 3e année. Là, les étudiants sont constamment impliqués dans l'évaluation en tant que clients pur ou impurs. Comme dans les cours de mastère, c'est à eux d'évaluer. Après leur avoir donné l'exemple et expliqué le processus au début du 1er semestre, l'enseignant n'intervient que pour diriger la discussion, compléter les remarques et les suggestions faites par les étudiants, qui, vers la fin du 2e semestre, deviennent parfois plus exigeants que l'enseignant lui-même…

Parmi les mérites du cours de consécutives, il faudrait mentionner l'obligation de communiquer directement (plus possible de se «cacher» derrière le texte écrit…). Pour faire le lien avec la 1ère question qui montrait que le feedback des enseignants n'est pas souvent sur la liste des outils permettant le suivi du progrès, il est possible de conclure que, déjà en 3e année, les étudiants peuvent davantage compter sur le professionnalisme – toute proportion gardée – de leurs pairs.

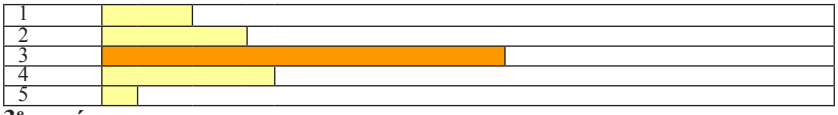
Question 7: Sur une échelle de 1 à 5, évaluez l'influence des prestations des vos pairs sur votre propre évolution.

Réponses

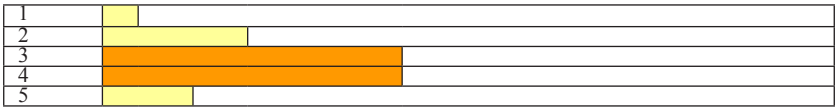
1ère année



2e année



3e année



BDD-V5272 © 2015 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

Les résultats obtenus ici sont assez homogènes, mais force nous est de remarquer que le degré d'émulation est quand même un peu plus élevé en 3e année, ce qui nous semble indiquer que les apprentis-traducteurs deviennent des évaluateurs plus mûres: 1. ils comprennent l'intérêt d'un regard critique à la prestation de l'autre, 2. ils savent quoi regarder (ce qui est tout à fait naturel dans les conditions où ils ont pratiqué plusieurs types de traduction et connu des approches pédagogiques différentes), 3. ils réagissent bien à l'utilisation de plus en plus fréquente du terme «client» (pur ou non). La conséquence – nous dirions même «conséquence directe» – est qu'ils deviennent conscients qu'ils se préparent pour fournir des services sur un marché.

Qu'il s'agisse d'un «exercice d'admiration» ou d'un regard purement critique, nous avons sans doute là une ressource que nous devons mettre en valeur. En d'autres mots, investir dans la dynamique du groupe a de fortes chances de s'avérer gratifiant.

Question 8: Les prestations des pairs m'aident à améliorer…

Réponses

1ère année

1	la cohérence du TC.
2	la fidélité au TS.
3	la qualité de l'expression écrite en roumain.
4	la qualité oratoire.

2e année

1	la cohérence du TC.
2	la fidélité au TS.
3	la qualité de l'expression écrite en roumain.
4	la qualité la qualité du discours oral.

3e année

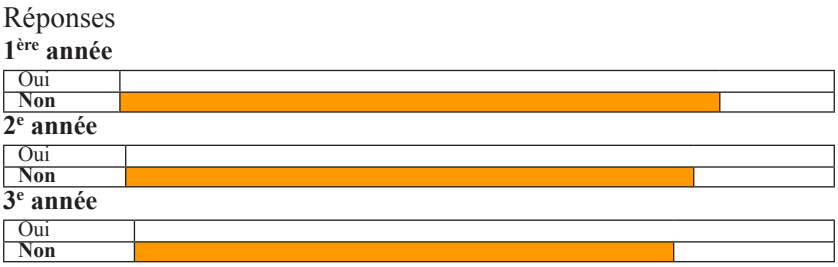
1	la cohérence du TC.
2	la fidélité au TS.
3	la qualité de l'expression écrite en roumain.
4	la qualité la qualité du discours oral.

De manière prévisible, les étudiants de la 1ère année, donc au début de la formation, reconnaissent devoir progresser dans toutes les directions mentionnées. En 2e année, c'est un critère objectif – la cohérence du texte-cible – qui devient prioritaire. Il est possible d'en

BDD-V5272 © 2015 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

déduire que l'écoute active des pairs a déjà acquis toute son importance dans le travail en classe et, surtout, que l'exigence logique devient peu à peu un réflexe des futurs professionnels. En 3e année, les étudiants sont passés à un niveau supérieur de difficultés avec la traduction spécialisée, ce qui se traduit en une préoccupation particulière pour la qualité de l'expression écrite en roumain. Grâce aux cours d'interprétation consécutive, ils sont confrontés aussi à tout ce qu'implique l'utilisation spontanée de la langue, sans le support minimal du texte écrit (comme c'est le cas en 2 e année, au cours de traductions à vue), donc il n'est pas du tout surprenant que la qualité du discours oral acquière une plus grande importance à leurs yeux. Quant à la cohérence, si elle est en troisième position, nous avons des raisons de croire que c'est uniquement parce qu'elle pose maintenant moins de problème: à ce stade, il leur est plus facile de contrôler cet aspect.

Question 9: «Le thème est plus facile que la version»



Dans la formation des interprètes, la méthode du client pur est particulièrement utile pour la préparation d'un retour, d'où notre question. Les réponses nous réjouissent: plus les étudiants progressent, moins ils sont victimes de l'illusion de facilité de traduire vers une langue dans laquelle leurs compétences réduites les empêchent de s'autoévaluer rigoureusement. C'est une autre face d'ailleurs de la sensibilité à l'expression dans la langue-cible. Et les bonnes nouvelles ne s'arrêtent pas là: plusieurs étudiants de 3e année [6; 7] ont nuancé leur réponse en précisant que cela dépendait du type de texte et de sa complexité.

BDD-V5272 © 2015 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

Question 10: Dans quelle mesure trouvez-vous que les critères d'évaluation utilisés dans les cours impliquant la traduction sont uniformes?

Réponses

3e année

a	critères identiques
b	critères cohérents, mais différemment formulés
c	critères généraux identiques, mais il existe aussi des critères spécifiques
d	chaque enseignant semble avoir son propre système d'évaluation
e	chaque discipline a des critères différents, pas de cohérence apparente

Bien sûr, les étudiants en 3e année sont les seuls à pouvoir donner une réponse pertinente à cette dernière question et nous sommes contentes de constater qu'ils ont pour la plupart choisi les options «c» et «d». C'est un signe qu'ils ont constaté, d'un côté, l'existence d'éléments d'évaluation universels et, d'autre côté, l'existence d'un inévitable subjectivisme dans ce même processus d'évaluation. Ils auront probablement compris la part d'objectivité et de subjectivité qui sont le pain quotidien du traducteur professionnel.

Conclusions

Avec l'espoir que la taille et la diversité de notre échantillon, ainsi que les spécificités de notre Département font que les résultats du questionnaire soient utiles dans d'autres filières similaires, nous voudrions revenir à nos questions initiales.

1. Dans quelle mesure nos étudiants parviennent-ils à identifier la complémentarité des disciplines traductives, *malgré les spécificités de ces dernières*?

Il est évident que, dans l'ensemble, les étudiants sont plus sensibles aux différences qu'aux similarités et aux exigences spécifiques d'un certain enseignant qu'à celles d'une discipline en général, ce qui n'est, en fin de compte, que très normal après trois années d'études, à l'âge

BDD-V5272 © 2015 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

de 21-22 ans. Ce constat n'exclue pourtant pas, comme les réponses semblent le suggérer, une certaine vue d'ensemble sur le phénomène traductologique dans ce qu'il a d'universel.

2. Dans quelle mesure notre formation assure-t-elle à nos étudiants l'autonomie de pensée nécessaire pour parfaire leur développement professionnel hors classe *malgré les approches différentes que les enseignants peuvent avoir en cours?*

Il est réjouissant de constater le progrès de la 1ère à la 3e année. C'est un signe qu'il est utile d'aider les étudiants à devenir leurs propres «clients impurs», qu'ils en fassent un automatisme. Cela même si les professeurs, comme ils enseignent des disciplines et des langues différentes, pourraient être amenés à utiliser des terminologies différentes et/ou à suivre des voies divergentes pour atteindre les mêmes buts. Pour assurer un maximum d'efficacité au processus d'apprentissage dans son ensemble, il devient évident que c'est aux enseignants comme *équipe* d'insister explicitement et à répétition sur les critères *communs* d'évaluation. Il faudra donc:

- mettre à la disposition des étudiants des critères d'évaluation faciles à comprendre et fiables (les quatre critères universels de Gile sont finalement applicables à tout type de traduction);
- les sensibiliser, à travers des discussions portant sur des exemples concrets, au sujet de la part de subjectivité dans toute évaluation d'une traduction;
- les encourager à toujours réfléchir sur leur prestation et à verbaliser leur (auto)évaluation à l'aide du métalangage spécifique;
- profiter de l'impact de l'évaluation des pairs et entraîner ces derniers à donner des feedbacks constructifs;
- les stimuler à établir des corrélations entre les résultats de l'autoévaluation et les feedback des pairs et des enseignants;
- et, le cas échéant, leur offrir l'occasion d'accomplir des tâches traductives différentes (traduction à vue, traduction-résumé, traduction spécialisée pour différents publics, etc.) à partir d'un même texte.

Agir ainsi aiderait, pensons-nous, à contribuer en tant que formateurs à ce que Wills (1996: 206) appelle «the build-up of intelligent translator behaviour».

BDD-V5272 © 2015 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)

Références bibliographiques

Boud, David. (2000). «Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society». In: *Studies in Continuing Education,* 22 (2), 151–167.

Déjean Le Féal, Karla. (1993). «Pédagogie raisonnée de la traduction». In: *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 38, no 2, 155-197.

Delisle, Jean. (2003). *La traduction raisonnée*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

Gile, Daniel. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Hattie, John, Timperley, Helen (2007). «The Power of Feedback». In: *Review of Educational Research*, March 2007, Vol. 77, no 1, 81–112.

Kelly, Dorothy. (2005). *A Handbook for Translator Training*, London and New York: Routledge.

Kussmaul, Paul. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Lederer, Marianne, Séleskovitch, Danica. (2002). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Didier Érudition.

Martínez Melis, Nicole, Hurtado Albir, Amparo. (2001). «Assessment in Translation Studies: Research Needs». In: *Meta*: *journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 46, no 2, 272-287.

Taras, Maddalena. (2013). «Feedback on feedback: uncrossing wires across sectors». In: S. Merry, Stephen, Price, Margaret, Carless, David, Taras, Maddalena. (Eds.). *Reconceptualising Feedback in Higher Educati*on: *Developing Dialogue with Students*. London and New York: Routledge, 30-40.

Thomas, Glyn, Martin, Dona, Pleasants, Kathleen. (2011). «Using self- and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education». In: *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1). [en ligne]. Disponible sur: http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol8/iss1/5.

Wills, Wolfram. (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behavior*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

BDD-V5272 © 2015 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:41:44 UTC)