

**Malgorzata Tryuk**

**Joanna Ruszel**

**Université de Varsovie**

**L'évaluation en cours de formation – besoins didactiques et critères professionnels de qualité : de l'évaluation sommative à l'évaluation ipsative en passant par l'évaluation formative et l'évaluation définie par une structure planifiée.**

**1. Les types d'évaluation dans la formation des interprètes de conférence**

La plupart des études sur l'évaluation de la qualité en interprétation de conférence tient compte essentiellement des critères d'appréciation utilisés par les clients de ce service (les délégués, les organisateurs, les chefs de cabine). Ce sont principalement des appréciations orientées sur l'effet final de l'interprétation, c'est-à-dire le produit. Les critères utilisés dans ce type d'évaluation portent sur les normes professionnelles telles que la fidélité, l'intelligibilité et la fluidité (cf. Tryuk 2003, 2006). L'outil de préférence utilisé dans ces appréciations est le questionnaire par le biais duquel les différentes instances s'adressent aux groupes de personnes qui sont en mesure de juger de la qualité du service (cf. Schjoldager 1996). Ce type d'évaluation a le caractère sommatif.

Dans le contexte didactique, la discussion sur l'évaluation se concentre principalement sur les tests d'aptitude, les tests à mi-parcours ou finalement les examens de fin d'études. Ce sont principalement des modèles d'évaluation à caractère sélectif et/ou sommatif, qu'il faut distinguer des appréciations du type formatif qui sont orientées/devraient être orientées sur l'acquisition des compétences, c'est-à-dire des techniques et des stratégies que l'apprenant doit faire siennes au cours de la formation. Cette évaluation formative vise le processus de l'interprétation (cf. Gile 2001). Utilisée au cours de l'apprentissage, elle consiste à analyser la prestation de l'apprenant par un formateur ou par un collègue de classe (ou *peer-review*). L'apprenant peut aussi effectuer une auto-observation, auto-réflexion (ou évaluation ipsative) à propos de sa performance. Cependant les critères utilisés dans ce type d'appréciation ne sont pas élaborés de façon claire et univoque.

L'évaluation en cours d'apprentissage se fait à la base de fiches d'appréciation dans lesquelles les aspects verbaux et non verbaux de la performance de l'apprenant sont pris en

compte (cf. Bottan 2000, Kellett 1995). Au vu de ces questionnaires on peut constater que cette évaluation est plutôt orientée vers le produit final mesuré par rapport aux critères professionnels de qualité.

Cependant, dans l'acquisition des compétences nécessaires pour l'exercice de ce métier c'est l'évaluation formative qui devrait jouer le rôle capital. Dans l'idéal, elle consiste à observer le comportement précis, à déceler les problèmes et la logique du progrès, les solutions appliquées et leur justesse. Elle porte sur les processus cognitifs de l'activité, sur la méthodologie de l'enseignement, sur la dynamique de l'acquisition des compétences, sur l'appropriation des techniques et des stratégies qui doivent être maîtrisées par l'apprenant. En même temps, sur le plan psychologique, elle est moins critique envers les apprenants, car elle vise le niveau des mécanismes à enseigner à chaque étape de la formation. L'évaluation formative régulière alimente le processus de formation, elle permet de mieux diagnostiquer les difficultés à surmonter et les imperfections à éliminer. Elle stimule également l'évaluation ipsative et l'évaluation par les camarades de classe. Gile (2001) rappelle à ce propos qu'une telle appréciation fait travailler tous les membres d'un groupe et permet de mieux rentabiliser le temps de classe. Gile (op. cit.) souligne que dans un groupe, il y a d'avantage de chances de détecter toutes les erreurs commises par un apprenant. Cependant il met en garde les enseignants contre les dérives éventuelles de l'utilisation des questionnaires dans le peer-review car, selon lui, il faut veiller à ce que ce travail critique collectif ne dégénère pas en attaques menées dans un esprit de compétitivité et de rivalité.

L'évaluation de l'interprétation effectuée dans le contexte professionnel et celle réalisée au cours de la formation diffèrent par leurs fonctions d'orientation, par l'importance accordée aux processus sous-jacents au produit lui-même ou à la prestation. Il n'est pas étonnant qu'on veuille mettre au point des instruments et des critères d'évaluation spécifiques à la formation en fonction de l'environnement didactique et ses besoins. Or, l'évaluation formative manque d'outils bien établis et efficaces. Quelle que soit la méthode employée, elle semble être toujours orientée vers le produit. Le produit est apprécié en fonction des critères de qualité appliqués dans le milieu professionnel. Pour certains auteurs, ces normes-là prennent des allures de paramètres universels imaginaires (cf. p.ex. Zhong 2005). Ces normes sont très éloignées du contexte d'enseignement/apprentissage de la traduction/interprétation qui nous intéresse ici. L'évaluation formative prend alors un caractère sommatif. Ainsi l'aspect progressif, stratégique et réflexif de la formation est-il négligé. Il en est de même avec l'apprentissage de la gestion des ressources, l'épanouissement personnel de l'étudiant, le bilan des coûts et des risques. Pourtant il n'y a pas de formation efficace sans l'évaluation

formative et cette dernière ne peut pas exister sans une auto-évaluation efficace, l'une alimentant l'autre.

La formation des interprètes garde toujours une orientation professionnelle. Son objectif peut être défini comme l'acquisition des compétences requises et l'appropriation des normes propres au groupe professionnel d'interprètes. Pendant la formation, les apprenants sont invités à développer leurs propres stratégies d'apprentissage, à mieux comprendre le processus d'apprentissage par une pratique réflexive. L'évaluation formative joue par conséquent le rôle clé car elle organise l'enseignement, elle stimule aussi l'évaluation par des pairs et l'auto-évaluation. Les critères de cette évaluation ne peuvent pas être détachés de la réalité professionnelle mais en même temps ils doivent prendre en compte les besoins du processus didactique (progrès, interaction, métacognition). Les critères professionnels de qualité sont essentiels pour l'évaluation sommative ; ils constituent aussi un point de référence dans la programmation de la formation. Cependant, appliqués tout seuls ils sont insuffisants.

Au cours de la formation, le formateur détient une position d'autorité ce qui a une incidence sur l'apprentissage et bien entendu sur les méthodes d'évaluation. Il peut adopter des méthodologies différentes allant de l'approche pénalisante, absolutiste et terminer par une approche qui incite les étudiants à participer activement dans la formation. Dans le premier cas, le formateur fait appel aux normes de qualité et son enseignement se limite principalement à la détection des erreurs, à la pédagogie de l'exemple et aux recommandations impératives (du type « dites – ne dites pas », « faites – ne faites pas »). Il se focalise sur l'évaluation globale (« bon/mauvais ») sans pour autant entrer dans les détails. A l'autre bout se trouve la méthodologie qui incite les étudiants à devenir des partenaires actifs durant la formation. Ils élaborent en commun des fiches d'évaluation, ils débattent ensemble de la classification des difficultés, découvrent l'étiologie et le diagnostic des erreurs et discutent des stratégies pertinentes dans la solution des problèmes rencontrés. Ce type d'évaluation peut être accompagné de bilans globaux individuels pour chaque apprenant.

## **2. Evaluation en cours de formation – produit ou prestation**

De toutes les formes d'évaluation, l'appréciation formative semble toujours poser le plus de problèmes. Indépendamment de l'approche adoptée à la conception et la mise en œuvre du programme, elle est vue comme une forme d'appréciation plus adaptée à la dynamique d'enseignement/apprentissage, un moyen de suivi de progrès et de développement des compétences des apprenants et une des conditions d'une pratique plus réflexive au cours

de la formation, à son issue et ensuite dans la vie professionnelle. Son application marque aussi le pas vers la démocratisation de l'environnement d'apprentissage, la prise en compte des profils hétérogènes des apprenants, leurs besoins et motivations individuelles et l'épanouissement de leur créativité (cf. Lee-Jahnke 2001) et ouvre la voie à l'évaluation par des pairs et l'évaluation ipsative efficaces. Or, une fois ces qualités admises, son application nous éloigne de l'idéal et finit par nous amener, au moins dans la méthode et les outils, à l'évaluation traditionnelle de la qualité du produit. Comme écrit Lee-Jahnke (2001: 259) « [...] quand on pense « évaluation », on désigne en général l'évaluation dite « sommative », c'est-à-dire celle qui sanctionne, et qui, dans la plupart des cas, s'exprime en chiffres, en notes « facilement » attribuées ».

Il n'est pas étonnant que le double caractère de la formation des interprètes de conférence, c'est-à-dire son objectif professionnel et sa dimension didactique continue à poser dans le milieu d'apprentissage des problèmes d'équilibre. Etant donné que l'objectif principal du cursus est de former les interprètes capables d'entreprendre leur première mission sans risque d'être perdu dans le milieu professionnel et de leur ouvrir la porte à la communauté du métier (cf. Keiser 1978, Sawyer 2004), le contenu des cours assumés par les interprètes professionnels devrait rester en relation étroite avec l'exercice même du métier. Comme nous avons déjà souligné, la pratique d'évaluation, corollaire de l'approche professionnalisante, se focalise trop souvent sur la seule norme de qualité, c'est-à-dire l'évaluation du produit, et néglige la logique du progrès. Cela ne veut pas dire pour autant qu'on envisage par cela d'exclure l'évaluation professionnelle de qualité de la pratique didactique en interprétation; il est plutôt question soit de l'adapter soit de la combiner avec l'évaluation du progrès pour créer des méthodes et des outils plus efficaces de l'évaluation formative et en conséquence, de l'autoévaluation du futur interprète.

L'évaluation en formation s'articule toujours autour d'une suite de discours : il y a le discours donné en exercice (celui qui est à interpréter), ensuite le discours produit en exercice (la performance de l'étudiant), puis le discours d'évaluation par le formateur et, dans certain cas le/les discours d'évaluation par les apprenants. Le discours donné en exercice est alors la première mesure du progrès d'apprentissage et la première composante de l'évaluation, la matière première de l'enseignement. Le discours d'évaluation sur le discours produit en exercice constitue sa deuxième étape.

Le discours produit pendant l'exercice est évalué soit en fonction de sa qualité soit en fonction de la prestation de l'apprenant (cf. Sawyer 2004). L'évaluation de qualité a pour but de vérifier l'adéquation du texte par rapport aux normes et l'évaluation de prestation sert à

déterminer à la base du texte produit par l'apprenant, son niveau de compétences acquises, c'est-à-dire son progrès. Selon Gronlund (1998) pour obtenir le bilan complet des accomplissements de l'apprenant (*achievement testing*), il est nécessaire de prendre en compte les formes traditionnelles d'évaluation (des tests ou examens réalisés en fonction des critères préétablis) et les formes alternatives, p.ex. l'évaluation de prestation (*performance assessment*). En outre, la planification des étapes, des formes et des outils de l'évaluation doit s'inscrire dans la planification de la formation en général.

L'évaluation de prestation est essentiellement de deux types : une évaluation de prestation par des tâches déterminées (*restricted performance assessment*), structurées et focalisées sur des compétences/connaissances déterminées, et en une évaluation de prestation par des tâches générales (*extended performance assessment*) dans laquelle le caractère global de l'exercice implique le recours à toutes les compétences et stratégies nécessaires pour son accomplissement dans les conditions réelles. Les tâches sont proches de celles rencontrées en dehors de l'environnement d'apprentissage, le discours d'évaluation reste subjectif (d'où la nécessité des critères) et même lorsqu'il porte sur un problème particulier, il doit se tourner vers la généralisation portant sur des cas problématiques comparables.

L'évaluation en cours de formation a aussi une fonction diagnostique, car elle permet de déterminer le degré de maîtrise des objectifs de l'enseignement : le résultat négatif de l'apprenant peut entraîner la modification des méthodes de travail. Elle se réalise par un discours de la part de l'évaluateur sur les points faibles/points forts de l'apprenant. Lorsque l'évaluation par des moyens formatifs se montre insuffisante, l'évaluateur fait recours aux outils de diagnostic. Grâce à cet instrument, l'évaluateur saisit les erreurs et encourage la réflexion sur les sources communes à des écarts. Il doit remédier à des difficultés d'apprentissage. L'évaluation formative donne la prescription, le diagnostic recherche à résoudre les problèmes qui sont irrésolus par cette dernière.

Aussi, l'évaluation formative se caractérise-t-elle par la sensibilisation et l'engagement personnel de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Elle est souple et s'adapte aux cas et profils particuliers, elle se focalise aussi bien sur le processus que sur le résultat. Elle s'appuie sur la rétrospection: elle identifie les difficultés ; les erreurs sont identifiées, classifiées et leur étiologie est présentée. Ce type d'évaluation ne consiste pas à donner le jugement mais plutôt à comprendre afin de trouver la solution. Selon Gronlund (1998) afin que l'évaluation formative soit efficace, il est nécessaire qu'elle ait lieu immédiatement après l'exercice, qu'elle soit détaillée et compréhensible, qu'elle permette de cibler aussi bien les

erreurs à corriger que les éléments réussis ; il est aussi recommandé qu'elle contienne des conseils d'amélioration (le diagnostic) et qu'elle encourage aussi l'auto-évaluation.

Pour Lee-Jahnke (2001), ce type d'évaluation est un instrument essentiel du processus pédagogique car il permet aux étudiants d'actualiser leurs connaissances théoriques. Les erreurs sont une occasion de rectification et de différenciation de la perception de la tâche. L'évaluation de ce type est aussi un instrument de régulation des apprentissages des étudiants et un outil de préparation à l'auto-évaluation. L'auto-évaluation, à son tour, assure une régulation continue des apprentissages de façon individuelle. Par conséquent, l'évaluation formative devient la condition sine qua non de l'auto-évaluation, car elle-seule permet une réflexion guidée sur la dimension stratégique et cognitive de la prestation de l'apprenant et donne des critères propices à l'«autocritique».

Puisque l'évaluation en cours de formation se concentre aussi bien sur les points faibles que les points forts, elle joue aussi un rôle psychologique et de motivation dans le processus d'apprentissage. Comme souligne Thébault (dans: Mackintosh 1995) les apprenants attendent de la part du formateur un renforcement positif. Son manque peut conduire à les décourager dans leur poursuite du succès.

En interprétation de conférence, l'évaluation au cours de la formation devrait être avant tout une évaluation de prestation menée en fonction de l'objectif global (maîtrise de la tâche professionnelle) ou de l'objectif ponctuel (niveau de compétences requises), effectuée par le biais d'une tâche générale (discours à interpréter). Elle devrait être accompagnée des recommandations de l'enseignant visant une amélioration ou une consolidation des acquis. De préférence, les conseils doivent être généralisées afin de stimuler l'épanouissement de tous les apprenants et doivent aussi ouvrir la voie à l'auto-évaluation. Dans les cas les plus graves, l'évaluateur procède au diagnostic des erreurs, c'est-à-dire une analyse plus approfondie de la prestation

Gile (2001) souligne que les pratiques didactiques traditionnelles tombent souvent dans le piège d'une évaluation axée sur le produit et dans ce cas le progrès de l'apprenant est le résultat du cumul des corrections des erreurs apporté au discours produit en exercice par le formateur. Roy (2000) appelle cette démarche « la méthodologie d'approximation successive » : les apprenants doivent produire dès le début de leur formation une interprétation qui au fur et à mesure sera une approximation d'un produit de qualité. L'approche proposée par Gile (2001) n'exclut pas les conseils méthodologiques mais ils occupent dans cette démarche une place modeste. L'auteur postule la démarche axée sur le processus dont la description est proche à celle de la définition de l'évaluation formative et de

l'évaluation de prestation. Cette évaluation se concentre sur les processus cognitifs, la méthodologie et les stratégies mises en œuvre par l'apprenant, elle intègre presque la totalité des composantes de la formation. Le diagnostic se fait soit à la base du produit seul soit dans la réflexion de la part des apprenants, encouragée et guidée par le formateur. L'évaluation du produit n'est pas exclue du processus pédagogique mais elle intervient à la fin du parcours. Elle échappe à la méthode ponctuelle de détection d'erreurs et elle est guidée par la vision holistique du message à transmettre.

### **3. Erreurs en interprétation - critère d'appui dans le diagnostic**

Les outils de diagnostic utilisés pour l'évaluation de prestation ou de produit - des questionnaires et des fiches d'évaluation (cf. Tryuk 2006) – s'appuient sur l'approche sanctionnante, pénalisante ; la majorité des critères applicables à l'appréciation sont les critères d'écart par rapport à la norme attendue. Ils se résument en listes de déficiences, maladresses, fautes et erreurs. L'usage de ces listes, fiches ou questionnaires, réduit l'évaluation en un simple constat quantitatif et négatif, entrave la réalisation du but qui est un diagnostic approfondi de prestation tenant compte de pondération des critères en fonction de la tâche et de la qualité (cf. Harris 2003), accompagné d'un discours qualitatif d'évaluation, impliquant activement les apprenants. En d'autres termes, dans l'évaluation en cours de formation l'erreur devrait être perçue surtout comme une preuve d'apprentissage et non seulement comme un facteur de dégradation de la qualité du discours produit en exercice (cf. Kopczyński 1980).

La pondération ou l'équilibre en évaluation par l'analyse d'erreurs est mentionné par Ackermann et al. (1997 : 263) qui rappellent que dans certaines situations réelles, nombre d'erreurs ne sont même pas remarquées par les auditeurs et passent totalement inaperçues. Les auteurs ajoutent aussi par ailleurs que l'échec ou le succès de l'interprète dans une situation réelle ne peut pas être mesuré uniquement en termes d'erreurs. Ce succès ou son contraire peut aussi être déterminé par des facteurs non verbaux, p. ex. la qualité de la voix (Ackermann 1998).

Les définitions et les typologies d'erreurs en interprétation de conférence ne représentent pas toutes le même degré d'utilité pour une classe d'interprétation. L'usage de la classification de Barik (1972) en omissions, additions et substitutions semble problématique, car elle est statique, non pondérée et trop généralisante, elle ne prend pas en compte la dimension pragmatique d'une tâche particulière. Altman (1994) reprenant dans son étude la

typologie de Barik propose une classification de sources hypothétiques d'erreurs, qui est basée soit en fonction de la gravité de l'erreur (p.ex. des déficiences stratégiques comme une mauvaise gestion d'attention, un mauvais décalage) soit en fonction des déficiences du bagage cognitif de l'interprète (culture générale ou compétences linguistiques insuffisantes).

La dimension pragmatique de l'erreur en interprétation est remarquée par Kopczyński (1980) qui, dans sa typologie, distingue d'abord les erreurs relatives au code par rapport à la norme linguistique, et les erreurs relatives à la communication – les écarts qui entravent la communication. La typologie de Kopczyński possède une valeur diagnostique, très importante pour la formation. Cette typologie distingue :

- les erreurs relevant de la compétence linguistique qui peuvent entraver la communication (écarts à la norme linguistique) ;
- les erreurs de performance linguistique qui se traduisent par une prestation troublée de l'interprète (hésitations, bégaiement, répétitions, faux départs) ; elles peuvent être le signe des déficiences stratégiques de l'interprète ;
- les erreurs de communication, pragmatiques (registre ou force illocutionnaire inappropriés),
- les erreurs de traduction p.ex. les changements du contenu du message.

Une autre proposition d'analyse descriptive des erreurs à des fins d'évaluation diagnostique est présentée par Riccardi (2002b). La feuille d'évaluation est divisée en quatre champs généraux (forme, langue, contenu, processus). L'analyse de ces quatre champs considérés ensemble peut aboutir à l'évaluation globale de la prestation. Les erreurs susmentionnées (substitutions, omissions, additions, registre inapproprié) s'inscrivent dans le champ de contenu qui décrit le rapport entre le discours de départ et celui d'arrivée. Le fait d'inclure dans l'évaluation globale le processus même de l'interprétation ouvre le diagnostic par erreurs (l'analyse des erreurs) à la dimension stratégique et métacognitive et répond aussi aux exigences de l'évaluation formative.

#### **4. Evaluation définie par une structure planifiée – point de passage vers l'évaluation ipsative**

Tenant compte du rôle de l'évaluation formative ainsi que de la valeur diagnostique et métacognitive de l'analyse des erreurs, nous proposons ci-après un schéma de planification et d'application de l'évaluation en cours de formation. Ce schéma a pour but d'intégrer l'évaluation dans le processus global d'apprentissage/enseignement, de la réaliser de manière

à préparer l'apprenant à l'autoréflexion et l'autoévaluation, d'inclure dans l'évaluation du progrès aussi bien la norme de qualité et l'analyse des erreurs.

Nous basons notre proposition sur le schéma de Zhong (2005) établi pour l'évaluation en traduction, appelé l'«évaluation définie par une structure planifiée». L'auteur met en question les systèmes classiques d'évaluation axés sur une ou plusieurs normes présumées hétérogènes, prédéterminées par le formateur, en autorité absolue et tournées vers la qualité finale du produit et présente un système alternatif qui s'appuie sur la structure établie, et ensuite qui est mis en application et amélioré par l'apprenant, en fonction de ses besoins individuels. L'élaboration de la structure est suivie par une procédure de révision en commun. L'avantage de l'approche se traduit par la prise de responsabilité pour le processus de l'enseignement par l'apprenant lui-même. Le formateur n'en est pas exclu, mais c'est à l'apprenant de s'impliquer, de comprendre et de structurer son processus d'apprentissage qui, par conséquent, est enrichi d'une importante dimension métacognitive. L'apprenant, le processus, l'évaluation réflexive et positive sont au cœur du parcours. Le processus est évalué de manière décentralisée, en fonction des objectifs établis par l'apprenant et non par rapport à une norme universelle et imaginaire. La gestion du processus est placée au même rang que l'accomplissement de l'objectif. Le système valorise les motivations et les différences individuelles de chaque apprenant qui garde le droit de développer ses propres stratégies et styles de travail.

L'évaluation définie par une structure planifiée est un instrument qui permet de mesurer l'état de conscience des capacités personnelles de l'apprenant, sa maîtrise des stratégies (acquises ou qui restent à acquérir), mais aussi et avant tout ses moyens utilisés pour mettre en oeuvre un plan de travail (à la base de ses compétences, ses connaissances linguistiques et extralinguistiques) et ses prévisions des résultats.

L'évaluateur apprécie le plan du travail (prévision), le processus de sa mise en pratique ainsi que le résultat (en fonction du plan). Cette évaluation recouvre donc tout un vaste champs d'activités et permet de répondre à une série de questions :

1. Est-ce que l'étudiant dispose d'un plan pour exécuter sa performance ?
2. Est-ce que ce plan est lié à la connaissance des normes professionnelles (du marché) mais aussi et avant tout de ses ressources, de ses points forts (ou faibles) ?
3. Est-ce que le plan présente une spécification des objectifs (interprétation pour qui, dans quel but?) ? Est-ce que pour atteindre ces objectifs l'étudiant dispose des compétences nécessaires (stratégies et techniques) ?

4. Est-ce que l'apprenant est conscient des coûts et des risques liés à la réalisation de ces objectifs? Est-ce qu'il sait utiliser ses ressources en fonction des coûts et des risques ?
5. Est-ce que le plan est viable en terme de déontologie ?
6. Est-ce que l'interprète apprenti sait mettre en pratique son plan efficacement, l'ajuster en fonction de la situation, identifier et résoudre les problèmes et atteindre les objectifs spécifiés ?
7. Et finalement est-ce que le résultat obtenu (la performance de l'apprenant) est conforme aux normes professionnelles de qualité ?

Cette nouvelle orientation dans l'évaluation en cours de formation représente les caractéristiques suivantes :

- elle est centrée sur le processus,
- elle prend en compte la préparation de l'apprenant à la tâche (*pre- et post process phase*, cf. Kalina 2007),
- elle est effectuée en fonction des objectifs déterminés individuellement pour chaque étudiant, elle est personnalisée, décentralisée,
- elle prend en compte l'identification des problèmes et la formulation des solutions en fonction p.ex. du type du texte à interpréter, de son auteur, de la situation, du contexte, finalement du marché (quelles attentes du public ?, sont-elles éternelles ? évoluent-elles avec le temps ?),
- elle est centrée sur la gestion des ressources : on n'évalue plus l'étudiant en fonction de ce qu'il a fait (ou non) mais en fonction de ce comment il a effectué sa tâche ; l'étudiant identifie lui-même les problèmes et propose des solutions, il choisit lui-même les stratégies à appliquer,
- elle est effectuée en fonction ses aspirations, ses capacités individuelles, les stratégies ou encore les styles de travail différents.

Ce type d'appréciation permet d'évaluer la progression, l'acquisition des compétences, l'application dynamique des connaissances, l'utilisation individuelle des points forts (de non des faiblesses). Une telle évaluation englobe la recherche du plan, la planification et sa mise en pratique consécutive. L'évaluation définie par une structure planifiée prend en compte la gestion des ressources, le bilan des coûts et des risques visant l'obtention des objectifs établis par l'étudiant, favorise son développement personnel et en fin de compte, elle est propice à l'auto-évaluation. Cette méthodologie stimule les étudiants et les encourage dans leur prise de conscience (*empowerment of the student*).

Elle permet des ajustements nécessaires et l'adéquation aux normes professionnelles.

Rappelons que les avantages de cette approche sont les suivants :

- l'évaluation est orientée sur le processus de l'interprétation et non plus seulement sur le produit,
- elle n'est pas centrée sur des normes universelles imaginaires mais sur des objectifs sont individuels, personnalisés, décentralisés,
- elle présente une nouvelle compréhension du concept de la norme professionnelle comparable à la *quality under circumstances* (cf. Pöchhacker 2001),
- elle met un accent particulier sur l'économie des ressources grâce à l'identification des problèmes, les solutions proposées, l'estimation des coûts et des risques qui permettent d'optimiser les résultats,
- elle prend en compte les caractéristiques individuelles des apprenants, leurs aspirations et capacités qui conduisent à développer des stratégies différentes et des styles de travail divers,
- elle vise une évaluation du progrès, des compétences, du savoir, de la force (ou de la faiblesse) individuelle,
- finalement elle incite le développement de la motivation, du contrôle, de « la prise de pouvoir » par l'étudiant durant la formation.

Cette nouvelle méthode d'appréciation permet aussi de transcender les concepts de la fidélité, l'adéquation, l'équivalence qui sont remplacés par le management des ressources.

Le tableau ci-après reprend les paramètres de cette nouvelle orientation de l'évaluation comparée à la pratique traditionnelle d'appréciation en cours de formation.

	<b>Evaluation traditionnelle</b>	<b>Evaluation définie par une structure planifiée</b>
<b>Objectif global de la formation</b>	Etabli dans le programme officiel, réaffirmé par le formateur	Etabli dans le programme officiel, réaffirmé par le formateur
<b>Objectif ponctuel dans la structure</b>	Absent ou établi par le formateur	Etabli par l'apprenant sous la tutelle de l'enseignant
<b>Norme de qualité/norme de produit</b>	Présomption d'une qualité absolue, d'une norme homogène et non différenciée par étape,	Qualité relative, définie en commun par l'apprenant et le formateur, en fonction de

	définie par l'enseignant	l'objectif ponctuel, possiblement à l'appui de la démonstration par le formateur
<b>Autres normes déontologiques</b>	Imposées par le formateur	Introduites par l'enseignant, discutées en commun ; points de repères dans la modification des objectifs ponctuels
<b>Matériel d'exercice</b>	Choisi par le formateur en fonction de son jugement subjectif de difficulté	Choisi par le formateur et/ou les apprenants en fonction des objectifs ponctuels définis dans la structure par l'apprenant
<b>Objet d'évaluation</b>	Produit	Processus, objectifs ponctuels
<b>Evaluateur</b>	Formateur	Formateur, apprenant, pairs
<b>Évalué</b>	Apprenant	Apprenant et formateur (qui par une analyse approfondie du processus entame la réflexion sur le processus en question et sur sa propre pratique pédagogique)
<b>Critères d'évaluation</b>	Les écarts (erreurs) par rapport à la norme absolue	Les écarts (erreurs) par rapport à la norme préétablie en fonction de l'objectif ponctuel,
<b>Méthode</b>	Pénalisante : énumération quantitative des écarts sans diagnostic ou avec un diagnostic superflu ou ambigu	Valorisante : identification en commun des points forts et des points faibles, constat de progrès, diagnostic du processus, prise en compte de la dimension cognitive, auto-réflexion de l'apprenant
<b>Outils</b>	Pas d'outils structurés ; jugement global subjectif par le formateur, fiche d'évaluation énumérative de déficiences, sans	Fiches et bilans d'évaluation avec partie descriptive et analytique avec l'objectif ponctuel et individuel comme point de

	différenciations	départ, recommandations du formateur par rapport aux déficiences constatés, stratégies individuelles choisies par l'apprenant
<b>Avantage(s) (hypothétique/s)</b>	Exposition à la norme professionnelle de qualité, ouverture à la déontologie du métier, amélioration possible de qualité de prestation par le cumul de commentaires	Critique plus ciblée, diagnostic plus pertinent car individualisé, remèdes plus appropriés, progrès plus rapide et motivant, épanouissement métacognitif de l'apprenant alimentant l'auto – régulation de l'apprentissage, l'habitude de la pratique réflexive.
<b>Défaut(s) (hypothétique/s)</b>	Manque de compréhension du processus, risque de démotivation pour des raisons de manque d'un diagnostic personnalisé, apport peu efficace des exercices, peu de bases pour l'auto – perfectionnement continu, passivité	Manque de volonté de la part des apprenants d'assumer, perte de la vision globale du texte, étranglement par le processus au détriment du produit, perte d'autorité du formateur

Le schéma ci-dessus comprend l'évaluation comme un élément inséparable du processus d'apprentissage, présent dès le moment de sa planification. Ni la planification ni l'application de l'évaluation ne se font dans le vide. Nous partons du constat que chaque évaluation formative visant le développement de la formation ipsative, pour qu'elle soit efficace, exige un encadrement. Le formateur détient la position d'autorité dans la mesure où il représente l'institution qui crée le contexte et les objectifs généraux de l'enseignement/apprentissage ainsi que le groupe professionnel en question et dans la mesure où il est expert en pédagogie. Le cadre étant indiqué par l'institution et l'objectif global réaffirmé par le formateur, l'apprenant procède pas à pas à la définition de ses objectifs ponctuels qui sont le fondement de sa propre structure d'apprentissage. Cette dernière reste

souple et elle est soumise à la mise à jour au prorata des acquis et des perceptions de l'apprenant.

La norme professionnelle de qualité ainsi que d'autres normes déontologiques ne sont pas absentes de la structure. Au contraire, elles sont un facteur d'intégration de la structure individuelle car elles définissent le produit et le comportement voulus à la fin du parcours. Or, elles ne doivent pas rester potentielles mais doivent être introduites de manière à ce que l'apprenant se les approprie. La démonstration par le formateur ou l'étude de cas sont alors encouragées pour entamer le débat sur celles-ci. La norme de qualité reste un point de repère dans l'évaluation globale mais l'évaluation formative porte surtout sur la réalisation des objectifs ponctuels.

Les objectifs ponctuels de chaque apprenant sont discutés et évalués par le formateur, par les collègues et finalement par lui-même. Les discours donnés en exercice, première mesure de progrès et premier outil de l'évaluation, sont sélectionnés d'abord par le formateur, en fonction des objectifs ponctuels des apprenants et ensuite par les apprenants eux-mêmes qui grâce à cette démarche gagnent des outils à l'auto-pratique, l'auto-réflexion et l'auto-évaluation.

L'évaluation est accomplie par le formateur, l'apprenant lui-même et ses collègues. Les discussions entamées dans le cadre de celle-ci peuvent aussi servir de point de départ à la réflexion du formateur sur sa propre pratique pédagogique ainsi que l'exercice du métier et stimuler des études scientifiques à application pédagogique et professionnelle.

Les critères d'évaluation de départ sont les écarts (erreurs, fautes, maladresses), pondérés en fonction de l'objectif ponctuel et soumis à l'analyse descriptive à dimension stratégique et pragmatique de la tâche. La pondération est plus facile grâce à la structure préétablie, l'analyse plus approfondie des erreurs est possible grâce à l'implication personnelle de l'apprenant. La méthode adoptée est valorisante dans le sens qu'elle traite des écarts comme une manifestation naturelle du processus d'apprentissage, elle saisit les éléments réussis et englobe la logique du progrès.

Les outils de l'évaluation définie par une structure planifiée doivent remplir les critères suivants :

1. ils doivent indiquer l'objectif ponctuel de l'apprenant,
2. l'objectif ponctuel doit faire une référence précise à la structure planifiée par l'apprenant,
3. ils doivent encourager la mise à jour de la structure en fonction des réussites et/ou déficiences,

4. les critères d'évaluation (les écarts) doivent être établis en fonction de l'objectif ponctuel,
5. l'indication des écarts doit s'accompagner de l'appréciation par le formateur,
6. l'appréciation par le formateur doit s'accompagner de la réflexion à dimension stratégique de la part des apprenants,
7. les outils doivent être conclusifs, c'est-à-dire indiquer les démarches globales suivantes, et non seulement les corrections ponctuelles, et, le cas échéant, aboutir à des modifications à la structure planifiée.

Bien entendu ce type d'évaluation, ses avantages et ses désavantages exigent la validation et ne peuvent être présentés à cette étape que de manière hypothétique. Notre hypothèse est que l'évaluation selon cette approche aboutira, grâce au diagnostic plus ciblé, à la régulation individuelle de l'acquisition des compétences, démontrera son aussi caractère motivant. En même temps le processus d'apprentissage pourra être plus conscient et par cela il stimulera un progrès plus rapide. Pratiquée dès le début du parcours, l'évaluation par une structure planifiée pourra préparer l'apprenant, à des étapes ultérieures, en une plus grande indépendance, au perfectionnement de la qualité du produit, vérifiée ensuite par l'évaluation sommative qui vise les normes professionnelles. N'oublions pas que ces normes-là ne sont pas absolues, la qualité étant conditionnelle. L'application du système présenté ici exige une grande discipline de la part du formateur et des apprenants mais surtout la volonté de ces derniers à assumer la responsabilité de leur propre épanouissement professionnel. En outre, la structure définie par chaque apprenant doit prévoir le passage vers l'évaluation du produit. Ni le formateur ni l'étudiant ne devraient laisser l'évaluation du processus prendre le dessus sur l'objectif ultime de la formation : la prestation répondant aux normes de qualité déterminées par le milieu des interprètes professionnels.

## Bibliographie

- Ackermann D., Lenk H., Redmond M. 1997. "Between Three Stools. Performance Assessment in Interpreter Training". Dans : E. Fleischmann, Kutz W. Schmitt P. A. (éds). *Translationsdidaktik : Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen : Gunter Narr, 262 – 267.
- Ackermann D. 1998. "On the Assessment of the Students Interpreting Performance and its Role in Interpreter Training". Dans : *Ocena tłumaczenia ustnego/Evaluating an Interpreter's Performance*. Łódź : Wyd. OBiSP, 157-166.
- Altman J. 1994. "Error Analysis in the Teaching of Simultaneous Interpreting: A Pilot Study". Dans : Moser-Mercer, Lambert (éds), 25 – 38.
- Barik.H. 1972. "Interpreters Talk a Lot, Among other Things". *Babel* 18/1, 3– 10.
- Bottan L. 2000. "La présentation en interprétation consécutive : comment développer une habilité de base". *The Interpreters' Newsletter*, 10, 47-67.
- Gile D. 1990. "L'évaluation de la qualité de l'interprétation par les délégués : une étude de cas". *The Interpreters' Newsletter*, 3, 66-71.
- Gile D. 2001. "L'évaluation de la qualité en interprétation en cours de formation". *Meta* 46/2 : 379 – 393.
- Gronlund N.E. 1998. *Assessment of Student Achievement*. Boston : Allyn and Bacon.
- Harris B. 2003. "The Need for Several Standards of Conference Interpreting". Dans : Collados Aís et al. (éds) *La evaluación en interpretación: docencia y profesión*. Granada : Editorial Comares, 3 – 16.
- Kalina S. 2007. "'Microphone off' – Application of the Process Model of Interpreting to the Classroom", *Kalbotyra* 57, 3, 111-121.
- Kellett C.J.M. 1995. "Video-Aided Testing of Student Delivery and Presentation in Consecutive Interpretation". *The Interpreters' Newsletter* 6, 43-66.
- Kopczyński A. 1980. *Conference Interpreting. Some Pragmatic and Communicative Problems*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Kopczyński A. 1994. "Quality in Conference Interpreting: Some Pragmatic Problems". Dans : Moser-Mercer, Lambert (éds.), 87-100.
- Keiser W. 1978. "Selection and Training of Simultaneous Interpreters". Dans: Gerver D., Sinaiko W.H. (éds) *Language, Interpretation and Communication*. New York/London: Plenum Press, 11 – 24.

- Lee-Jahnke H. 2001. "Aspects pédagogiques de l'évaluation en traduction". *Meta* 46/2 : 258–269.
- Mackintosh J. 1995. "A Review of Conference Interpretation : Practice and Training". *Target* 7/1: 119 – 133.
- Martinez Melis N., Hurtado Albir A. 2001. "Assessment in Translation Studies: Research Needs". *Meta* 46/2: 272 – 287.
- Moser-Mercer B. Lambert S. (éds). 1994. *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Philadelphia : J. Benjamins.
- Pöchhacker F. 2001. *Introducing Interpreting Studies*. London/New York : Routledge.
- Riccardi A. 2002a. "Interpreting Research. Descriptive Aspects and Methodological Proposals". Dans: Garzone, Viezzi (éds) *Interpreting in the 21<sup>st</sup> Century*. Amsterdam/Philadelphia : J. Benjamins, 15 – 27.
- Riccardi A. 2002b. "Evaluation in Interpretation. Macrocriterias and Microcriterias". Dans: Hung E. (éd) *Teaching Translation and Interpreting 4. Building Bridges*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 115-126.
- Roy.C.B. 2000. (eds). *Innovative Practices for Teaching Sign Language Interpreters*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Sawyer D. 2004. *Fundamental Aspects of Interpreter Education*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.
- Schjoldager M. 1996. „Assessment of Simultaneous Interpreting”. Dans : Dollerup C., Vibeke V. (éds) *Teaching Translation and Interpreting 3*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 187-195.
- Tryuk M. 2003. "Evaluation de la qualité de l'interprétation de conférence. Perspectives du client monolingue et de l'observateur bilingue". Dans : Kacprzak A. (éd.). *Points communs : linguistique, traductologie, glottodidactique*. Łódź: Wyd. Biblioteka, 421-432.
- Tryuk M. 2006. "Ocena jakości przekładu w procesie kształcenia tłumaczy konferencyjnych". Dans: Tryuk M. (éd). *Teoria i dydaktyka przekładu konferencyjnego*. Warszawa : Wyd. Takt. 133-145.
- Zhong Y. 2005 "Plan-based Translation Assessment: An Alternative to the Standard-based cut-the-feet-to-fit-the-shoes Style of Assessment". *Meta* 50/4.