

# PRATIQUES EVALUATIVES EN TRADUCTION DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE AU VIETNAM : ANALYSE ET PROPOSITIONS

Van Dai VU

Université de Hanoi, Vietnam  
daiphap@hanu.edu.vn

**Résumé :** Cet article traite la problématique de l'évaluation en traduction dans l'enseignement universitaire vietnamien, où les pratiques actuelles manquent de cadre méthodologique structuré. L'évaluation sommative repose sur l'expérience personnelle de chaque enseignant sans critères unifiés, tandis que l'évaluation formative demeure insuffisamment développée. La revue de littérature révèle que les recherches privilégient l'évaluation sommative, comme en témoignent les travaux de Larose sur le système canadien ou l'étude empirique de Waddington démontrant la prédominance de cette approche au Canada et en Europe. L'évaluation formative, bien que préconisée par Lee-Jahnke pour développer la compétence traductionnelle, reste peu théorisée dans ses modalités concrètes. Pour l'évaluation sommative, l'auteur propose des rubriques structurées autour de quatre critères (contenu, traitement linguistique, cohésion, erreurs) déclinés en cinq niveaux de performance. Pour l'évaluation formative, quatre modalités sont présentées : renforcement de la compréhension textuelle par l'analyse lexicosémantique et contextuelle, développement de la compétence stratégique, analyse constructive des erreurs, et constitution de portfolios permettant un suivi individualisé.

**Mots-clés :** évaluation sommative, évaluation formative, compétences traductionnelles, didactique de la traduction, enseignement universitaire

**Abstract:** This article addresses the issue of assessment in translation in Vietnamese university education, where current practices lack a structured methodological framework. Summative assessment is based on the personal experience of each teacher without unified criteria, while formative assessment remains underdeveloped. A review of the literature reveals that research favors summative assessment, as evidenced by Larose's work on the Canadian system and Waddington's empirical study demonstrating the predominance of this approach in Canada and Europe. Formative assessment, although recommended by Lee-Jahnke for developing translation skills, remains poorly theorized in terms of its concrete modalities.

The article makes two main contributions. For summative assessment, the author proposes rubrics structured around four criteria (content, linguistic treatment, cohesion, errors) broken down into five levels of performance. For formative assessment, four methods are presented: strengthening textual comprehension through lexical-semantic and contextual analysis, developing strategic competence, constructive error analysis, and creating portfolios for individualized monitoring.

**Keywords:** summative assessment, formative assessment, translation skills, translation pedagogy, university teaching

Dans les universités vietnamiennes spécialisées en langues étrangères, l'enseignement de la traduction constitue une composante essentielle de la formation linguistique. À chaque période de formation, l'évaluation sommative vise à noter les textes traduits par les étudiants et valider leur progression. Ces notes, comme celles obtenues dans les autres enseignements, permettent aux apprenants d'accumuler les crédits nécessaires à l'obtention du diplôme universitaire en langues étrangères (équivalent à la licence du système LMD européen) au terme d'un cursus de quatre ans, conformément à la loi sur l'enseignement supérieur du pays. En ce qui concerne l'évaluation de la traduction dans ce contexte, nous constatons que l'évaluation sommative est pratiquée selon l'expérience personnelle de chaque enseignant, sans critères unifiés, et que l'évaluation formative manque de cadre méthodologique structuré. Face à cette situation, nous nous interrogeons sur la possibilité de proposer d'une part des critères opérationnels pour l'évaluation sommative, et d'autre part des modalités concrètes pour la mise en œuvre de l'évaluation formative.

Le présent article vise à répondre à cette double problématique. Notre démarche s'inscrit dans un contexte institutionnel spécifique qui justifie l'importance accordée à ces deux types d'évaluation. Nous travaillons en effet dans une université de langues étrangères ayant pour mission d'offrir des formations académiques générales débouchant sur un diplôme universitaire, et non une formation professionnelle en traduction à proprement parler. Cependant, face aux exigences du marché de l'emploi en matière de main-d'œuvre qualifiée et au besoin d'améliorer l'employabilité de nos étudiants diplômés, nous tentons d'évoluer vers une formation professionnalisante. Dans cette perspective, il devient nécessaire d'accorder une place considérable tant à l'évaluation sommative qu'à l'évaluation formative, ces deux modalités étant complémentaires pour permettre aux enseignants et aux apprenants d'atteindre les objectifs de formation. L'article comprend trois sections. La première est consacrée à une revue de littérature ; la seconde, à un cadre théorique. Dans la troisième, nous proposons des rubriques pour l'évaluation sommative et des modalités pour l'évaluation formative en traduction.

## **Revue de littérature**

La revue de littérature sur l'évaluation en traduction montre que la priorité est donnée à l'évaluation sommative. On peut citer d'abord la contribution de Larose (1998), dont l'étude poursuit un double objectif : « décrire l'objet de l'évaluation et déterminer les critères et les modalités d'évaluation ». Selon l'auteur, « c'est le texte en tant que produit qui fait l'objet d'une évaluation et non les processus cognitifs de compréhension et de reconceptualisation antérieurs à la réalisation du TA ».

Concernant les critères et modalités d'évaluation, Larose présente la méthodologie du Sical III (Système canadien d'appréciation de la qualité linguistique), qui repose sur la distinction entre les fautes de sens et les fautes de langue selon leur degré de gravité (graves ou mineures). Ainsi, l'objet et la méthodologie de l'évaluation proposés par ce chercheur canadien relèvent de l'évaluation sommative des traductions. Ce choix méthodologique s'explique vraisemblablement par l'importance du contrôle de la qualité de la traduction professionnelle dans un pays officiellement bilingue comme le Canada.

Si les travaux sur l'évaluation sommative sont nombreux, l'évaluation formative en traduction en milieu universitaire retient en revanche moins l'attention des chercheurs. Les publications consacrées spécifiquement à ce sujet ne sont pas nombreuses, les recherches privilégiant généralement des approches plus larges de didactique de la traduction.

Waddington (2000) a mené une étude empirique afin d'examiner les méthodes d'évaluation des travaux des étudiants en traduction utilisées au Canada et en Europe. Les outils de collecte de données retenus sont un entretien avec 52 enseignants en traduction et un questionnaire portant sur les modes d'évaluation des traductions d'étudiant ainsi que sur les règlements administratifs encadrant la correction des examens. L'application de cette méthodologie a permis au chercheur d'obtenir des résultats significatifs concernant le contenu et le contexte des examens en traduction ainsi que les méthodes d'évaluation employées. D'après lui, l'objet d'évaluation demeure le texte traduit par les étudiants lors d'épreuves d'une durée de deux à trois heures ; 36 % des enseignants utilisent la méthode traditionnelle consistant à décompter les erreurs et à soustraire des points sur la base d'une typologie des erreurs établie par leur université ; toutefois, nombreux sont les enseignants qui appliquent leur propre barème personnel. Les conclusions de Waddington montrent que l'évaluation sommative dominait les pratiques d'évaluation en traduction à la fin du 20<sup>e</sup> siècle.

Lee-Jahnke (2001) dans une recherche intitulée « Aspects pédagogiques de l'évaluation en traduction », s'interroge sur le rôle de l'évaluation dans l'enseignement de la traduction. Selon cette auteure, l'évaluation peut contribuer à améliorer l'aptitude à traduire chez les étudiants. Par conséquent, la chercheuse privilégie l'évaluation formative et l'applique dans ses cours de traduction. La situation dans laquelle se trouve Lee-Jahnke présente des similitudes avec la nôtre : il s'agit d'enseigner la traduction et d'évaluer les textes traduits par les étudiants dans un cadre universitaire. L'auteure souligne la nécessité de mettre en œuvre l'évaluation formative dans les cours universitaires, sans toutefois en préciser les modalités concrètes.

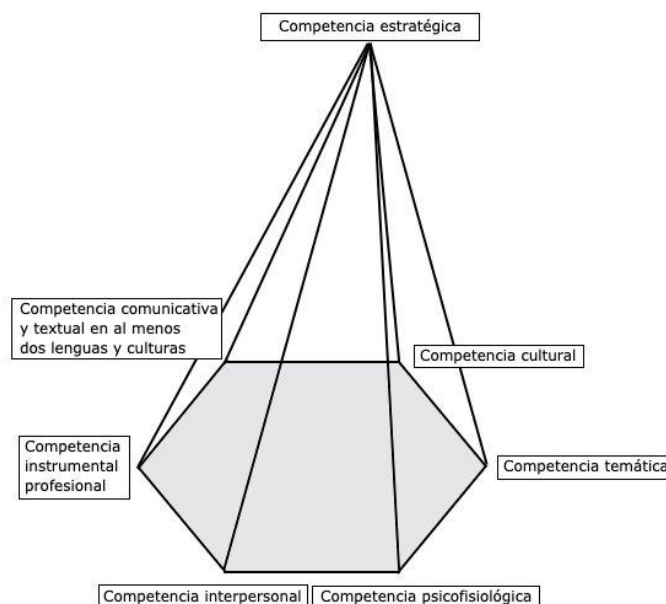
L'étude de Gardy (2016) vise à dresser l'état des lieux de l'évaluation en didactique de la traduction et des pratiques en vigueur au Canada. L'auteur propose un aperçu général de la recherche en analysant quatre axes majeurs : la méthodologie d'évaluation des travaux des étudiants, l'importance des critères, le statut de l'erreur et la question de l'objectivité. Il met également en évidence les particularités de l'évaluation en didactique de la traduction, à savoir la prépondérance de l'évaluation sommative et de son incarnation traditionnelle (la traduction d'un texte en temps limité), ainsi qu'une large autonomie pédagogique des enseignants en matière d'évaluation. La contribution majeure de Gardy réside dans son recensement des pratiques d'évaluation au Canada et dans leur analyse comparative au regard des travaux antérieurs de Waddington.

## **Cadre théorique**

### **Les compétences en traduction**

Nous abordons à présent la question des compétences en traduction, l'évaluation formative étant étroitement liée à l'identification et au développement de ces compétences, qui ont fait l'objet de plusieurs études.

Kelly (2002) a proposé un modèle de compétences et de sous-compétences fondé sur l'observation de la réalité professionnelle et sur la synthèse des travaux antérieurs. Son modèle est conçu pour l'élaboration de programmes de formation orientés vers les métiers de la traduction. Présenté sous forme de pyramide, le modèle de compétences en traduction conçu par l'auteure comprend sept sous-compétences interdépendantes:



**Figure 1 : Modèle proposé de compétences en traduction de Kelly (2002 : 15)**

Il est à remarquer que, par rapport aux travaux antérieurs, Kelly a introduit de nouveaux éléments dans son modèle de compétence en traduction, à savoir les sous-compétences culturelle et psychophysiologique. Elle a mis en exergue notamment le rôle de la sous-compétence stratégique. Nous trouvons chez Hurtado Albir la même opinion quant à l'importance de cette sous-compétence.

Hurtado Albir (2008) estime en effet que la plupart des modèles de compétence traductionnelle (CT) élaborés avant celui du Groupe PACTE « sont centrés sur la description des composantes de la CT et il n'existe pas d'étude empirique de la CT dans son ensemble ». Par conséquent, elle a assigné à son groupe de recherche PACTE, constitué à l'Université autonome de Barcelone, la tâche de « mener une recherche empirique-expérimentale sur la CT et son acquisition ». Le PACTE a présenté en 2000 la première version de son modèle holistique, qu'il a ensuite révisée en 2003.

D'après ce modèle, « la CT est un système sous-jacent de connaissances déclaratives et essentiellement opérationnelles nécessaires pour traduire » et « est constituée de 5 sous-compétences et composantes psychophysiologiques », à savoir : la sous-compétence bilingue, la sous-compétence extralinguistique, la sous-compétence de connaissances en traduction, la sous-compétence instrumentale et la sous-compétence stratégique.

Cette dernière est considérée par Hurtado Albir comme la plus importante : c'est « une sous-compétence-clé qui a un impact sur toutes les autres et les met en relation étant donné qu'elle contrôle le processus de traduction ». Sur ce point, Hurtado Albir rejoint Kelly. Enfin, les composantes psychophysiologiques sont, d'après la chercheuse espagnole, les composantes cognitives, les attitudes et les mécanismes psychomoteurs.

Concernant la didactique de la traduction, Hurtado Albir propose de « mettre en place une formation qui développe les compétences nécessaires pour agir dans le monde du travail » et de définir les objectifs d'apprentissage en termes de compétences. Elle aborde également « l'évaluation dans l'initiation à la traduction » en donnant des exemples de tâches pour lesquelles la compétence évaluée est indiquée entre parenthèses, par exemple : « Test de problèmes contrastifs (contrastive) ».

### **Critères d'évaluation en traduction**

Pour l'évaluation sommative, on a souvent recours aux critères de « fidélité, clarté et élégance » empruntés à Yan Fu (1854-1921), auteur chinois ayant traduit en chinois plusieurs ouvrages en anglais tels que *Evolution and Ethics* et *Science and Morals* de Thomas Huxley, ainsi que *The Theory of Natural Selection* et *Theory of Evolution* de Charles Darwin. Les expériences tirées de la traduction de ces ouvrages ont permis à l'auteur de proposer ces trois principes directeurs de la traduction. Selon Xu Jun et Liu Heping (2004), « pendant longtemps en Chine, ces principes ont constitué la bible de la pratique de la traduction ». Toutefois, ces critères font l'objet de critiques croissantes :

Certains croient que ces principes entravent non seulement des recherches traductologiques mais bornent parallèlement les réflexions des traducteurs. Huang Shi Yu ne cache pas sa réprobation et dit clairement que, bien qu'Yan Fu ait joué un rôle incontestable dans l'introduction des idées nouvelles de l'étranger à l'époque, sa théorie traductologique est tout à fait fautive (Shen Suru 1998 : 107, cité par Xu Jun et Liu Heping (2004 : 793).

L'une des causes de ces critiques réside dans le manque de clarté des critères de Yan Fu, qui donnent lieu à des interprétations diverses. Par ailleurs, les principes de fidélité, clarté et élégance ont d'abord été appliqués à la traduction littéraire, puis étendus à d'autres types de traduction. Or, même dans le domaine littéraire, cette triade suscite des réserves. Le traductologue vietnamien Le Ba 'Thu (2012) observe que de nombreux théoriciens et praticiens jugent nécessaire de renouveler ces critères, l'objectif premier de la traduction étant d'assurer l'adéquation entre le message source et le message cible. Dans cette perspective, une traduction est qualifiée de fidèle si elle garantit cette adéquation. Le Ba 'Thu propose donc de remplacer les trois critères traditionnels par un critère unique et englobant : l'exactitude, définie comme la fidélité à la fois à la lettre et à l'esprit du texte original.

Cette proposition peut se justifier. Le critère de fidélité de Yan Fu soulève d'emblée une question fondamentale : à quel aspect le traducteur doit-il rester fidèle ? À la forme ou au contenu du texte source ? S'il privilégie la forme, la traduction risque de susciter des difficultés de compréhension, voire un blocage chez le lecteur cible, en raison des différences entre les langues. S'il privilégie le contenu, le traducteur devra procéder à des modifications formelles du texte de départ, ce qui compromet la fidélité formelle. Quant au critère d'élégance défini par Yan Fu, il suppose que le texte traduit doit présenter une qualité stylistique. Or, il est difficile de respecter ce critère car les traductions considérées comme esthétiquement réussies s'accordent généralement une certaine liberté par rapport à l'original (reformulation, réexpression du sens) pour atteindre la qualité stylistique recherchée, au détriment de la fidélité formelle.

Dans notre contexte d'enseignement, la traduction ne se limite pas au domaine littéraire mais englobe d'autres types de textes : économiques, juridiques et administratifs. Il convient donc de rechercher des critères d'évaluation applicables à cette diversité textuelle et adaptés aux exigences propres à chaque genre.

### Propositions méthodologiques

Au regard de l'analyse des pratiques évaluatives actuelles, du cadre théorique retenu et des objectifs d'une formation professionnalisante, nous proposons une méthodologie d'évaluation structurée autour de deux volets : des rubriques pour l'évaluation sommative selon les niveaux de performance et des modalités systématisées pour l'évaluation formative.

### Rubriques pour l'évaluation sommative : échelle de 2 à 10 et niveaux de performance

Niveaux	Critères	Description
Excellent (10.0 – 9.5 – 9.0)	Contenu	Compréhension exacte du texte source (sens, fonction, visée) ; restitution fidèle et naturelle du message avec ses implications
	Traitement linguistique	Choix lexicaux respectant le style et le registre du texte source ; reformulation idiomatique et autonome tout en préservant fidèlement le sens
	Cohésion	Texte fluide et idiomatique, sans interférence de la langue source ; structure logique et cohérente
	Erreurs	Aucune erreur lexicale, grammaticale, orthographique ou de ponctuation ; texte immédiatement utilisable

<b>Bon (8.5 – 8.0 – 7.5 – 7.0)</b>	Contenu	Compréhension correcte du texte source malgré quelques approximations mineures.
	Traitement linguistique	Usage approprié de la terminologie ; présence de quelques formulations non idiomatiques qui n'altèrent pas la fidélité au sens
	Cohésion	Structure cohérente avec réorganisation si nécessaire pour optimiser la lisibilité du texte cible
	Erreurs	Quelques erreurs mineures sans impact sémantique ; corrections minimales requises.
<b>Moyen (6.5 – 6.0 – 5.5 – 5.0)</b>	Contenu	Compréhension globale satisfaisante ; absence de contresens majeurs mais présence possible de faux-sens ponctuels
	Traitement linguistique	Usage parfois inadapté de termes ou d'expressions, mais traduction globalement acceptable
	Cohésion	Liaisons et enchaînements parfois maladroits ; fluidité insuffisante par endroits
	Erreurs	Quelques erreurs techniques (grammaire, orthographe, ponctuation) sans altération du sens ; corrections ponctuelles nécessaires
<b>Faible (4.5 – 4.0 – 3.5)</b>	Contenu	Compréhension très limitée du texte source ; erreurs fréquentes ; jusqu'à 10 % du texte non traduit.
	Traitement linguistique	Traduction mot à mot, inadaptée au contexte.
	Cohésion	Passages décousus ; manque de cohérence ; structure inadéquate.
	Erreurs	Erreurs fondamentales nombreuses ; texte inutilisable sans révision complète.
<b>Très faible (3.0 – 2.5 – 2.0)</b>	Contenu	Compréhension très limitée du texte source ; erreurs fréquentes et jusqu'à 10% du texte non traduit
	Traitement linguistique	Traduction majoritairement mot à mot, incompréhensible ou trompeuse pour le lecteur cible
	Cohésion	Compréhension erronée du texte source entraînant un texte cible incohérent, des contresens et une organisation inappropriée
	Erreurs	Accumulation d'erreurs majeures rendant la traduction inacceptable et inutilisable en l'état

### 3.2. Modalités de l'évaluation formative

Dans une formation professionnalisante, l'évaluation formative vise à favoriser l'acquisition des compétences traductionnelles. Pour les apprenants, elle met en évidence leurs forces et leurs faiblesses, leur permettant de se situer dans leur parcours d'apprentissage. Pour les enseignants, elle constitue un outil de régulation pédagogique favorisant l'ajustement de leurs pratiques. L'évaluation formative peut ainsi être considérée comme un outil de formation permettant de détecter et de pallier les difficultés d'apprentissage.

Dans notre contexte, elle vise à aider les étudiants à acquérir certaines des compétences professionnelles définies par Kelly et le groupe PACTE et, à long terme, à faciliter leur insertion professionnelle. Par ailleurs, à l'ère de l'intelligence artificielle, ce type d'évaluation revêt une importance accrue : face à l'utilisation massive et souvent non encadrée des outils d'IA par les étudiants, l'accompagnement pédagogique devient essentiel pour développer leur esprit critique et contextualiser l'usage de ces technologies.

Nous présentons ci-dessous des modalités d'évaluation formative concrètes permettant de remplir ces différentes fonctions.

La première modalité, considérée comme une pratique clé, consiste à expliquer clairement l'importance de la sous-compétence bilingue dans le modèle de Kelly et du groupe PACTE, c'est-à-dire la capacité de comprendre correctement la langue source.

Cette démarche s'articule en trois temps. L'enseignant rappelle d'abord aux étudiants que la compréhension doit précéder le transfert linguistique et que l'identification du sens exact constitue la condition préalable d'une traduction fidèle. Il les encourage ensuite à effectuer une double analyse - lexico-sémantique d'une part, contextuelle (linguistique et situationnelle) d'autre part - pour dégager le sens contextuel des unités textuelles. Enfin, face aux expressions complexes ou idiomatiques, il leur demande de reformuler le texte source dans la même langue (traduction intralinguale) afin de saisir le vouloir-dire de l'auteur.

Prenons un exemple relevé de notre pratique pédagogique. Lors d'un cours, nous avons demandé à nos étudiants de traduire un texte vietnamien dans lequel se trouve cet énoncé : « *Các lực lượng hải quan sẽ xử lý nghiêm các hành vi buôn lậu qua biên giới Trung-Việt* ». Littéralement : les forces douanières – marqueur du futur – traiter sévèrement – actes de contrebande – à travers frontières sino-vietnamiennes. Plusieurs d'entre eux ont proposé cette traduction : « Les forces douanières traiteront sévèrement tous les actes de contrebande à travers les frontières sino-vietnamiennes ».

Dans cette version française, « les forces douanières » et « traiteront sévèrement » résultent d'un calque de *lực lượng hải quan* et *xử lý nghiêm* en vietnamien. Ayant détecté l'origine de ces erreurs, l'enseignant montre à ses étudiants que *lực lượng hải quan* correspond en français à « les autorités douanières » et que *xử lý* se traduit par « traiter » dans certaines collocations, comme *xử lý rác thải* (traiter des déchets). Toutefois, dans le contexte de cette phrase, le verbe combiné à l'adverbe *nghiêm* (sévérement) forme une collocation au sens différent : « sanctionner sévérement » ou « réprimer sévérement ». La version corrigée devient donc : « Les autorités douanières réprimeront sévérement tous les actes de contrebande à la frontière sino-vietnamienne ». L'enseignant peut alors conclure que l'erreur provient de l'absence d'analyse du sens contextuel de la collocation avant le transfert linguistique.

Par ailleurs, la compréhension textuelle requiert la mobilisation de deux types de connaissances : linguistiques et encyclopédiques, comme le souligne Lederer (1986 : 20) :



... l'on a tendance à confondre connaissance de la langue et savoir sans se rendre compte que la langue à elle seule ne permet pas de dégager le sens et que l'on fait toujours appel à des connaissances extralinguistiques pour comprendre un énoncé linguistique.

Ce constat implique que l'enseignant doit, dans le cadre de son évaluation formative, mener deux actions complémentaires : l'anticipation et l'explication. D'une part, l'anticipation consiste à orienter les étudiants vers les documents nécessaires à la compréhension et à la traduction du texte source. D'autre part, face aux erreurs imputables à des lacunes dans les connaissances extralinguistiques, l'enseignant doit sensibiliser les étudiants à l'importance d'enrichir continuellement leur culture générale par des lectures thématiques diversifiées et une prise de notes régulière, ces savoirs contribuant de manière déterminante à l'identification du sens.

La seconde pratique d'évaluation formative porte sur la restitution du sens en langue cible. À cette étape, le choix d'une stratégie traductionnelle s'avère primordial : il détermine la qualité de l'expression linguistique du texte traduit. Les étudiants sont invités à mobiliser leur compétence stratégique (Kelly, PACTE), avec l'accompagnement de l'enseignant. En effet, une méthode inadaptée aboutit à un texte perçu comme inhabituel, voire défectueux, par le locuteur natif. Cette problématique du choix stratégique peut être illustrée par un exemple concret tiré de la pratique traductionnelle vietnamienne.

Il y a quelques années, la traduction vietnamienne d'un passage du roman *Lolita* de Vladimir Nabokov, dans lequel le narrateur évoque les différents noms donnés à la jeune fille (son nom officiel, son surnom à l'école, et le nom intime qu'il lui donne), a provoqué un grand débat dans le milieu littéraire du pays quant à la pertinence des méthodes de traduction :

She was Dolly at school. She was Dolores on the dotted line. But in my arms she was always Lolita. (*Lolita*, Vladimir Nabokov, 1955)

Ở trường học, em là Dolly. Trên dòng kẻ bằng *những dấu chấm*, em là Dolores. Nhưng trong vòng tay tôi, bao giờ em cũng là Lolita. (*Lolita*, traduit par Duong Tuong, 2012)  
Retraduction de la phrase vietnamienne : Elle était Dolly à l'école. Elle était Dolorès *sur les lignes pointillés*. Mais dans mes bras, elle était toujours Lolita.

La majorité des critiques s'accordaient pour dire que cette traduction était obscure et difficile à comprendre pour les lecteurs vietnamiens. Certains allèrent jusqu'à conclure que la traduction littérale constituait le meilleur moyen de traduire incorrectement !

Pour développer l'aspect formatif de son évaluation, l'enseignant invitera les étudiants à explorer d'autres possibilités de restitution du sens contextuel, telles que la traduction par équivalence :

Ở trường học, em là Dolly. *Trên giấy tờ*, em là Dolores. Nhưng trong vòng tay tôi, bao giờ em cũng là Lolita

Retraduction : Elle était Dolly à l'école. Elle était Dolorès *sur les documents administratifs*. Mais dans mes bras, elle était toujours Lolita. À partir de cette solution de traduction, les étudiants prennent progressivement conscience de l'importance primordiale du choix de la stratégie traductionnelle.

La troisième pratique d'évaluation formative consiste à analyser les erreurs de traduction, révélatrices des difficultés d'apprentissage des étudiants. L'enseignant favorise l'autonomie des étudiants dans l'analyse de leurs erreurs, transformant l'évaluation formative en levier d'apprentissage plutôt qu'en sanction. L'exemple suivant illustre cette démarche.

<b>Original :</b> Commémoration de Tiananmen : La Chine renvoie les États-Unis à leurs propres « méfaits ». Source : <i>20 Minutes avec AFP</i> , le 04 juin 2021	<b>Traduction vietnamienne par</b> Dao N. A., étudiante en master de langue française
<i>1a.</i> L'hommage rendu par Washington aux victimes de Tiananmen n'a pas ravi la Chine.	<i>1b.</i> Hành động tưởng niệm các nạn nhân Thiên An Môn của thủ đô Washington, Mỹ làm cho Trung Quốc không vui. Retraduction : L'hommage rendu <i>par la capitale Washington, des États-Unis</i> aux victimes de Tiananmen n'a pas ravi la Chine.
<i>2a.</i> Les États-Unis ont en revanche salué jeudi la mémoire des victimes par la voix du secrétaire d'État Anthony Blinken, qui a demandé à Pékin de fournir un bilan humain de ces événements.	<i>2b.</i> Mặt khác, vào ngày thứ năm, Mỹ đã bày tỏ tưởng nhớ các nạn nhân qua phát ngôn của Tổng thư ký Anthony Blinken, người đã yêu cầu Bắc Kinh cung cấp bản danh sách những người tham gia sự kiện trên. Retraduction : Les États-Unis ont en revanche salué jeudi la mémoire des victimes par la voix <i>du secrétaire général</i> Anthony Blinken, qui a demandé à Pékin de fournir la <i>liste des participants à ces événements</i>

L'enseignant repère et analyse les erreurs de traduction du texte. Pour (1b), l'erreur provient d'une lecture littérale de « Washington » sans saisir sa dimension métonymique. Pour (2b), elle résulte d'une méconnaissance du vocabulaire institutionnel américain. Concernant « fournir un bilan humain », l'enseignant explique qu'il s'agit d'un euphémisme contextuel désignant les victimes de Tiananmen (1989), puis invite le groupe à proposer une meilleure traduction.

La quatrième pratique consiste à constituer un portfolio de travaux. L'enseignant propose chaque semaine une traduction à domicile, en complément des exercices en classe, et corrige minutieusement chaque production. D'une traduction à l'autre, il relit ses annotations précédentes pour mesurer les progrès et repérer les aspects à renforcer. Cette démarche permet d'identifier les difficultés spécifiques à chaque niveau et étape du processus traductionnel, et d'ajuster les interventions formatives en conséquence.

En s'appuyant sur les modèles de compétences traductionnelles, l'enseignant identifie les étudiants nécessitant un accompagnement renforcé. Face à la diversité des difficultés observées, il peut constituer des groupes de besoin ciblés pour travailler les compétences non maîtrisées. Cette pratique s'avère essentielle pour transformer l'évaluation en véritable levier d'apprentissage. Si la correction par les pairs reste envisageable, elle ne permet toutefois ni un suivi précis de la progression individuelle ni l'identification des lacunes spécifiques justifiant une intervention pédagogique ciblée.

## Conclusion

Cet article visait à proposer des outils opérationnels pour l'évaluation en traduction dans le contexte universitaire vietnamien, en réponse à un double constat : l'absence de critères unifiés pour l'évaluation sommative et le manque de modalités systématisées pour l'évaluation formative.

En nous appuyant sur les modèles de compétences traductionnelles élaborés par Kelly et le groupe PACTE, nous avons d'abord proposé des rubriques d'évaluation sommative structurées autour de quatre critères principaux : le contenu, le traitement linguistique, la cohésion et les erreurs. Ces rubriques, déclinées en cinq niveaux de performance, visent à offrir aux enseignants un cadre d'évaluation cohérent et explicite, tout en permettant aux étudiants de mieux comprendre les attentes de la formation. Concernant l'évaluation formative, nous avons présenté quatre modalités centrées sur le développement progressif des compétences traductionnelles : le renforcement de la compréhension du texte source par l'analyse lexico-sémantique et contextuelle ; le développement de la compétence stratégique à travers le choix approprié des méthodes de traduction ; l'analyse constructive des erreurs au service de l'apprentissage ; et la constitution de portfolios permettant un suivi individualisé de la progression des étudiants. Ces pratiques transforment l'évaluation en un véritable outil didactique accompagnant les apprenants dans leur parcours de professionnalisation.

L'articulation entre évaluations sommative et formative répond aux besoins d'une formation professionnalisante. Le cadre proposé, adaptable localement, nécessite une réflexion collective sur l'harmonisation des pratiques et la formation continue des enseignants, dont l'efficacité mériterait d'être évaluée par des recherches empiriques ultérieures.

## Références bibliographiques

- Cardinet Jean et autres (2000) : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Evaluation*. 2e éd.. Paris : Nathan Université.
- Collombat, Isabelle (2009) : « La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction », *The Journal of Specialised Translation (JoSTrans)*, 12, pp.37-54.
- Delisle, Jean (2001). « L'évaluation des traductions par l'historien », *Meta : journal des traducteurs*, 46 (2), pp. 209-226
- Delisle, Jean (2003) : *La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, 2e éd. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gardy, Philippe (2016) : « L'évaluation en didactique de la traduction : un état des lieux. Didactic assessment in translation: a comprehensive update », *The Journal of Specialised Translation, (JoSTrans)*, 26, pp. 20-49.
- Gérard, François-Marie (2013) : « L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés », *Revue française de linguistique appliquée*, 2013/1 (Vol. XVIII), pp. 75-92.
- Hurtado Albir, Amparo (2008) : « Compétence en traduction et formation par compétences », *TTR*, 21 (1), pp.17-64
- Jun, Xu et Liu, Heping (2004) : « Expériences et théorisation de la traduction littéraire en Chine », *Meta*, 49 (4), pp.786–804. <https://doi.org/10.7202/009782a>

- Kelly, Dorothy (2002) : « Un modelo de competencia traductora : bases para el diseño curricular », *Puentes*, 2002, 1, pp.9-20
- Larose, Robert (1998) : « Méthodologie de l'évaluation des traductions », *Meta : journal des traducteurs* 43(2), pp.163–186.
- Lee-Jahnke, Hannelore (2001) : « Aspects pédagogiques de l'évaluation des traductions », *Meta*, 46(2), pp. 258–271. <https://doi.org/10.7202/003447>
- Le, Ba Thu (2012) : « *Tiêu chí của dịch văn học* (Les critères de la traduction littéraire) », *Van Nghe (Littérature et arts)*, n°21 (26-5-2012
- Pacte Group (2003) : « Building a Translation Competence Model », In F. Alves, dir., *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 43-66.
- Pacte Group (2005) : « Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues ». *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 50, 2, pp. 609-619.
- Pacte Group (2018) : Amparo Hurtado Albir (principal investigator) et al., Competence levels in translation: working towards a European framework», *The Interpreter and Translator Trainer*, 12:2, 111-131, DOI: 10.1080/1750399X.2018.1466093
- Seleskovitch, Danica et Lederer, Marianne (1986) : *Interpréter pour traduire*. Paris : Didier Erudition.
- Waddington, Christopher (2000) : *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general : inglés-español*. Madrid : Universidad Pontifica Comillas.