

De la conception utilitaire de la langue en traduction

Daniela Ventura

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

dventura@dfm.ulpgc.es

Resumen

Los teóricos de la traducción parten de dos premisas: el traductor-intérprete es bilingüe y traduce-interpreta siempre hacia su lengua materna. Lo que implica y sobreentiende el dominio de la lengua y cultura extranjera. Dicha condición *sine qua non* del traductor parece otorgar a los teóricos de la traducción el derecho de reducir el papel de la lengua al de una sencilla herramienta. Es nuestra intención, en primer lugar, verificar la pertinencia de dicha concepción «utilitaria» de la lengua. En segundo lugar, nos centraremos en las repercusiones que esta visión tiene en el ámbito de la enseñanza del francés para objetivos específicos y más concretamente para traductores e intérpretes. Propondremos, en última instancia, unas sugerencias en dicho ámbito específico de la didáctica.

Palabras clave: lengua; traducción; didáctica del FOS; bilingüismo.

Abstract

From translation theorists general point of view, translator and interpreter are bilingual and translate towards their mother tongue. This vision involves taking for granted the mastery of foreign language and culture. That is a necessary condition that seems to give the right to allow translation theorists to reduce the role of language to a simple tool. This paper aims to verify the relevance or not of this utilitarian assumption, to call attention to what might be the implications of this vision in the domain of Teaching French intended for translators and interpreters. Eventually some suggestions in the domain of Teaching Language for Specific Purposes will be given.

Key words: language; translation; teaching french for specific purposes; bilingualism.

0. Introduction

En guise d'introduction, il ne sera pas inutile de cerner de près le sujet qui nous tient à cœur en délimitant le domaine de notre analyse. Parler de la langue (étrangère), nous le savons, est une tâche ardue; tâche qui continue d'occuper les spécialistes, entre autres, linguistes, sociolinguistes, anthropologues, généticiens, philologues et philosophes, qui ont traité le sujet en l'abordant depuis divers points de vue. Parallèlement à ces approches multiples, il existe de nos jours un bagage abondant de lieux communs sur la langue, de plus en plus répandus et enracinés, qui veulent qu'elle soit conçue comme un instrument: ainsi, serait-elle à la fois outil de communication, de socialisation, de professionnalisation, de domination, instrument de pouvoir, de manipulation, opérationnel, politique, etc. La didactique des langues et la traduction viennent grossir cette liste d'attributions utilitaires de la langue. Dans le premier domaine, et notamment chez les didacticiens de l'approche communicative, la langue est perçue en tant qu'outil d'interaction. Dans le cadre des études de traduction et d'interprétation, chez les théoriciens mais aussi chez les praticiens, la langue n'est qu'un moyen permettant de restituer un message. Ces deux attributions se trouvent être tout naturellement liées lorsqu'il est question de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques dans la formation des apprentis traducteurs et interprètes.

Dans cet article, il est d'abord notre intention d'analyser ce caractère *utilitaire* de la langue dans le domaine spécifique de l'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) pour traducteurs et interprètes afin de vérifier sa pertinence. Nous concentrerons ensuite notre attention sur ce concept de *langue* et sur les répercussions que l'application de ce concept suppose en didactique. Des suggestions dans ce domaine seront enfin données.

1. Prémisses majeures

Certains théoriciens et praticiens de la traduction, pour qui la langue n'accomplit qu'une tâche utilitaire, partent de deux prémisses majeures: a) le traducteur et l'interprète aurait une compétence bilingue et biculturelle¹; b) il traduirait toujours vers sa langue maternelle² (ou dominante³, dans le cas du bilingue en milieu naturel).

¹ En ce qui concerne notamment l'interprète, Stern (2011: 490) souligne que «perceptions about interpreting ability range from interpreters being born and not made to bilingualism being the only requirement».

² Bien que la majorité des interprètes de conférence ne travaillent que vers leur langue maternelle, sur le site du Parlement européen au sujet de la carrière des interprètes, on lit pourtant ceci: «Bien que toutes les langues officielles de l'Union européenne soient traitées sur un pied d'égalité, la connaissance d'une langue "rare" constitue un atout indéniable, de même que la capacité à interpréter vers sa langue maternelle *comme à partir de celle-ci*. Les combinaisons linguistiques devraient aussi inclure les langues de grande diffusion, telles que l'anglais, le français, l'allemand, l'italien et l'espagnol, surtout pour

a) Quant à la première prémisse, il faudra tout d'abord préciser les acceptions du terme *bilinguisme* et indiquer celle à laquelle les théoriciens de la traduction font généralement référence. Apparemment clair, le concept de bilinguisme est loin de faire l'unanimité des opinions. Dans le dictionnaire *Robert* (2000), on définit le *bilingue* comme celui «qui parle, possède parfaitement deux langues». Selon l'approche linguistique, sociolinguistique, psycholinguistique, psychologique, sociologique, cognitif ou autre, les définitions peuvent varier, se nuancer, voire s'opposer. Bloomfield (1935: 56) définissait le bilingue comme le locuteur possédant deux langues au même titre que ceux pour qui elles sont la langue maternelle. Pour qu'il y ait bilinguisme, encore faut-il, précise-t-il, que l'acquisition d'une langue étrangère soit parfaite et qu'elle ne s'accompagne pas d'une perte de la langue maternelle. D'après Titone (1974: 5), «le vrai bilinguisme comporte non seulement le domaine structural de deux codes linguistiques mais, plus profondément, la possession hautement personnalisée de deux systèmes de pensée [...] et dès lors de deux cultures. Le vrai bilinguisme est en même temps biculturalisme». Il ajoute et précise, par ailleurs, que «l'idéal d'un parfait équilibre entre deux langues et deux cultures est pratiquement hors d'atteindre» (Titone, 1974: 5). Hamers et Blanc (2000) assument le bilinguisme individuel⁴ (ou bilingualité), en tant que contact des langues, comme un état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique. Selon Martí (2006: 49), «les termes de bilinguisme et multilinguisme se réfèrent à la situation d'une communauté linguistique où le contact se produit entre deux ou plusieurs langues, en ayant comme résultat le fait qu'on puisse utiliser plus d'une langue dans la même interaction et qu'un certain nombre de personnes maîtrise plus d'une langue. Dans cette définition, on inclut aussi le concept de bilinguisme individuel ou bilingualité».

l'interprétation "retour"» (http://www.europarl.europa.eu/multilingualism/career_of_interpreter_fr.-htm). Nous soulignons.

³ Martí (2006: 50) distingue deux types de bilingualité: «Selon le niveau de compétence du locuteur dans les deux langues, on peut faire la distinction entre la bilingualité équilibrée (compétence en LA = compétence en LB) et la bilingualité dominante (compétence en LA > ou < que compétence en LB)». Hagège (1996: 51) souligne qu'un parfait bilingue «ne fonctionne pas comme deux unilingues réunis en une même personne, mais bien comme un seul individu, bilingue, chez qui, cependant, dans un domaine au moins, une des deux langues est plus enracinée. Cet enracinement n'est pas lui-même un phénomène cognitif, mais un produit social». Un bilingue français-anglais dont la mère est francophone et le père anglophone et ayant vécu dans un milieu anglophone sera considéré un bilingue à anglais dominant (1996: 50-51).

⁴ Nous empruntons cette terminologie à Beziers et à Van Overbeke (1968: 25). Au sens strict du terme, un *bilingue* serait un locuteur maîtrisant deux codes linguistiques et ayant acquis cette compétence depuis son enfance en milieu naturel, que ce soit une famille constituée par un couple mixte (bilinguisme individuel), un pays –par exemple, le Canada– ou une région –par exemple, la Catalogne, en Espagne ou le Val d'Aoste, en Italie– (bilinguisme social).

En opposition avec les définitions incluant le «parfait bilingue», on trouve l'acception populaire du terme selon laquelle le bilingue serait tout locuteur ayant la capacité de s'exprimer à l'écrit et à l'oral dans deux langues⁵. Il s'agit là d'une interprétation au sens large du phénomène et qui fait désormais partie de notre bagage commun; pensons, par exemple aux petites annonces d'offre d'emploi où l'on trouve de plus en plus d'énoncés tels que: «Nous recherchons secrétaire bilingue anglais H/F». On y précise, souvent, plus loin, que le candidat ou la candidate doit «maîtriser l'anglais écrit et oral». On doit donc distinguer, en principe, le bilingue social⁶ (ou en milieu naturel), du soi-disant bilingue ayant acquis ses connaissances d'une deuxième langue à l'école en suivant un enseignement plus ou moins conventionnel, quel que soit le niveau atteint.

Se situant à cheval entre les deux grandes conceptions du bilinguisme, au sens strict et au sens populaire du terme, les théoriciens et les praticiens de la traduction, tout en visant idéalement le bilingue *stricto sensu*, soit le bilingue en milieu naturel, laissent, en général, entrevoir une certaine ouverture vers une interprétation plus souple du terme donnant lieu à une compétence qui, tout en étant approfondie, ne passe pas forcément par le bilinguisme social ou naturel. Si, d'une part, Stern (2011: 495) insiste sur le fait que, pour être admis dans la communauté d'interprètes en tant que professionnels, le critère essentiel consiste à promouvoir la compétence bilingue et biculturelle⁷, Van Dromme-Desvignes et Sornom-Aï (2001: 9), eux, en tant que praticiens professionnels, se «limitent» à affirmer que «le traducteur et l'interprète doivent [donc] posséder une connaissance approfondie de la langue de départ, une grande capacité d'analyse ainsi qu'une connaissance de la matière traitée». Ces conceptions, l'une plus souple que l'autre, sous-entendent pourtant chez le traducteur et l'interprète la maîtrise de la langue étrangère.

b) Quant à la deuxième prémisses majeure de tout traducteur et interprète, soit qu'il traduit/interprète toujours vers sa langue maternelle (ou dominante), elle suppose –clin d'œil à la première prémisses– que le traducteur-interprète n'est pas un «parfait bilingue» et que la maîtrise des deux systèmes linguistiques n'est pas la même dans les deux langues. En effet, s'il est admis, par exemple, qu'un traducteur franco-

⁵ Selon Macnamara (1967, cité par Hamers et Blanc, 2000), un individu possédant un minimum de compétence dans une des quatre habilités (que ce soit dans la compréhension écrite ou orale ou dans l'expression orale ou écrite) peut être considéré bilingue.

⁶ Quoique, là aussi, il faudrait nuancer: en effet, comme le rappelle Hagège (1992: 171), «En Europe occidentale, le bilinguisme ou le plurilinguisme de certains États ne doit pas faire illusion, car il ne signifie pas nécessairement plurilinguisme généralisé des individus: les francophones de Suisse romande ne sont pas plus souvent germanophones que les Wallons de Belgique ne sont néerlandophones».

⁷ «Ensuring that students have the bilingual and bicultural competence necessary for community interpreting is challenging» (Stern, 2011: 495).

phone traduise aussi bien vers l'anglais que vers le français, encore faut-il qu'il soit «parfaitement bilingue, c'est-à-dire qu'il maîtrise ces deux langues aussi bien à l'écrit qu'à l'oral», comme le signalent Van Dromme-Desvignes et Sornom-Aï (2001: 6). En ce qui concerne l'interprétation, selon les mêmes auteurs, «On ne peut interpréter que vers une langue que l'on maîtrise parfaitement (généralement sa langue maternelle), car le temps de réflexion de l'interprète est limité à quelques fractions de seconde, ce qui ne permet aucune hésitation» (Van Dromme-Desvignes et Sornom-Aï, 2001: 7).

S'il est vrai qu'«il n'existe pas de *parcours type* pour devenir traducteur et interprète» (Van Dromme-Desvignes et Sornom-Aï, 2001: 11), et si le type de formation préalable⁸ du traducteur ne suppose *a priori* aucun empêchement à la réalisation de l'activité professionnelle, ce qui paraît essentiel, c'est une parfaite maîtrise des futures langues de travail⁹. D'après Ladmiraal (2006: 57), «pour traduire, *il faut savoir des langues. C'est bien évident. C'est une condition nécessaire*»¹⁰. Ce *savoir* des langues va bien au-delà de la *simple* connaissance: «la vérité est comme la santé de l'âme, disait Descartes. Quand on l'a, on n'y pense plus. De la même façon, le traducteur *oublie* ses langues: il se contente de les posséder (à moins que ce ne soit elles qui le possèdent, qui l'habitent!)» (Ladmiraal, 2006: 57-58). Au dire des théoriciens et praticiens de la traduction¹¹, le fait de «tenir», «posséder», «habiter» une langue, ferait d'elle un moyen, un outil, un instrument pratique permettant d'accomplir la tâche traductive/interprétative.

Mais, est-ce que cette vision *utilitaire* de la langue pour le traducteur-interprète est vraiment pertinente?

⁸ À la question «Quelles attitudes personnelles un interprète de conférence doit-il posséder?», l'AICC Training Commette (2006) répond ceci: «Optez pour un programme de formation post-universitaire plutôt que de niveau inférieur. Les programmes post-universitaires partent du principe que les candidats ont une solide connaissance des langues faisant partie de leur combinaison et qu'ils peuvent ainsi se concentrer sur l'acquisition des compétences, le perfectionnement des langues et l'initiation à la théorie de l'interprétation».

⁹ À partir de 2010, l'ONU a commencé à nouer un partenariat avec certains établissements triés sur le volet (tels que l'ESIT et l'ISIT, en France, et Genève et Mons, en Belgique) dans l'intention d'attirer des candidats excellents pour passer les concours, organisés tous les deux ans, dans les six métiers «nécessitant *une parfaite maîtrise des langues: traducteur, éditeur, archiviste, secrétaire (pour la frappe), rédacteur des procès-verbaux et interprète*» (Manceau, 2010). Nous soulignons.

¹⁰ Nous soulignons.

¹¹ Nous ne citerons que deux théoriciens de la traduction du XX^e siècle tels que Delisle (1981) et Ladmiraal (1994) pour qui la langue n'est qu'un «moyen». Pour les praticiens, en général, il en va de même. Dans un dossier sur «Les interprètes du Parlement européen» (2006), on lit, en guise de titre d'un bref exposé «La langue n'est qu'un outil»: «la connaissance de la langue n'est qu'un outil; l'interprétation implique la transmission du message d'un discours. Beaucoup de personnes peuvent bien parler une langue, mais peu sont de bons interprètes. C'est une compétence que l'on doit acquérir».

2. De la pertinence du concept *utilitaire* de la langue en traduction

À en croire Ladmiral (2006: 57), «pour les esprits non avertis, la traduction est une affaire de langues et le traducteur est un linguiste»; aussi, explique-t-il, en vérité, «le traducteur est un communicateur, préoccupé par le message dont il est en charge». En d'autres mots, «il s'agit plus de la *parole* que de la *langue*, que des langues où cette parole s'énonce»¹² (Ladmiral, 2006: 57). Ainsi, souligne-t-il la connaissance de la langue tout en étant une condition nécessaire «n'est pas une condition suffisante. Car, inversement, il ne suffit absolument pas de connaître des langues, même bien, pour savoir traduire: il arrive assez souvent que les bilingues soient des piètres traducteurs» (Ladmiral, 2006: 57). À la connaissance *nécessaire* des langues s'ajouterait, entre autres, le maniement de compétences spécifiques ainsi qu'une spécialisation technique, juridique, économique ou scientifique. Le traducteur (et notamment le *cibliste*) ne traduit pas des mots «mais des idées (...) c'est sur le texte à traduire et, plus encore, sur le message qu'il a pour fonction de transmettre que se focalise le traducteur» (Ladmiral, 2006: 58)¹³. La notion de la traduction qui s'y exprime et sur laquelle repose la théorie de la traduction peut être résumée avec les propos de Durioux (1995: 15) pour qui «l'exécution de traductions professionnelles n'est pas une opération de transfert portant sur les langues, c'est un acte de communication qui, à ce titre, porte sur le sens. *Traduire c'est communiquer*»¹⁴.

Nous trouvons cette notion de la traduction fort discutable. *Primo*, si lorsqu'on parle de *langue*, on fait référence à un système de signes, selon la conception saussurienne, on sait que l'on ne traduit pas la *langue*, mais la *parole*, soit l'acte langagier¹⁵. Le processus de traduction n'a jamais été conçu par les linguistes comme du «simple» transcodage, du mot à mot, et ce même quand il serait question de traduction automatique. La devise de Saint Jérôme était déjà que lorsqu'on traduit, on ne doit pas *verbum de verbo sed sensum exprimere de sensu* (*apud* Eco, 2003: 16). *Deuxio*, si la traduction est un acte de communication, qu'est-ce que communiquer sinon un acte de langage? (*cf.* Austin et Searle). Rappelons, à ce propos, que la fonction linguistique se présente sous deux modalités fondamentales: «celle de signifier, pour la sémiotique, celle de communiquer, pour la sémantique» (Benveniste, 1974: 224). Ce qui est, par ailleurs et étonnamment, confirmé par Ladmiral (1994: IX-X) lui-même:

¹² C'est l'auteur qui souligne.

¹³ Eco (2003: 91) semble du même avis notamment lorsqu'il souligne que «Un traduttore traduce testi, e può darsi che [...] decida, per fedeltà alle intenzioni del testo, di negoziare vistose violazioni di un astratto principio di letteralità».

¹⁴ L'italique est de l'auteur.

¹⁵ Tout en sachant qu'«Il y a interdépendance de la langue et de la parole; celle-là est à la fois l'instrument et le produit de celle-ci» (Saussure, 1972: 37).

La linguistique d'aujourd'hui intègre ce qui relevait hier de la «linguistique externe» et fait place à la sémantique, mais aussi à la pragmatique, etc. (...) Ainsi la linguistique elle-même tend-elle à se fondre dans un champ de recherches plus vaste, rebaptisé sciences du langage où elle se trouve rejointe par des approches complémentaires (...) la traductologie y trouve (ou retrouve) naturellement sa place: n'est-elle pas en effet, en ce sens, une science du langage?

Tertio, comment comprendre que la traduction porte sur le sens¹⁶ et non sur «les langues» si «le sens est la notion impliquée par le terme même de langue comme ensemble de procédés de communication identiquement compris par un ensemble de locuteurs» (Benveniste, 1974: 217)? D'ailleurs, «avant toute chose, le langage signifie, tel est son caractère primordial, sa vocation originelle qui transcende et explique toutes les fonctions qu'il assure dans le milieu humain» (Benveniste, 1974: 217). Le langage « ne dit, ni ne cache [...] mais il signifie» (Benveniste, 1974: 229).

Nous croyons que les phénomènes impliqués dans le processus de traduction sont essentiellement de nature langagière et que les «faits de langue» ne sauraient être séparés du processus cognitif de l'interprétation et de la déverbalisation ni non plus de la culture sous-jacente¹⁷. Les faits de langue sont l'essence même de l'opération traduisante. *Instrument* et à la fois *produit* de la parole (Saussure, 1972: 37), la langue est pensée et la pensée est langue. Elle n'est pas un «outil» pour le traducteur, en entendant par «outils» les instruments dont il dispose et dont il se sert pour mener à bien sa tâche traductive: il en existe de nos jours un nombre considérable qui sont en constante évolution, tels que les bases de données terminologiques, les systèmes de stockage et/ou partage des données, les correcteurs orthographiques, les dictionnaires, les outils de traduction assistée par ordinateur, les logiciels de reconnaissance vocale, etc.

La langue est avant tout *milieu*: «la réalité se trouve *dans* la langue, car seule cette dernière permet de la concevoir et de la décrire. Ce qui n'est pas conçu dans la langue est inexistant pour l'individu parlant» (Tremblay et Guillaume, 2010: sp). Par ailleurs, si la langue permet la transmission et l'échange de l'information, la langue est *historique* dans la mesure où elle «inclut tous les apports culturels qui y ont été déversés au fil des siècles d'histoire, de vie en commun et d'évolution lexicale et sémanti-

¹⁶ Selon la théorie du sens, la traduction est toujours possible pourvu qu'elle ne porte pas sur la langue mais sur le contenu des discours ou des textes. P. Newmark (1988) reproche à cette théorie de ne pas accorder assez d'importance aux mots qui sont, qu'on le veuille ou non, les matériaux principaux dont dispose le traducteur.

¹⁷ À l'intérieur même de tout genre de texte, quelle que soit sa nature, c'est tout d'abord au niveau de la *langue* (bien avant la *parole*, selon la terminologie saussurienne) que se dessine la compréhension du texte (cf. Ventura, 2009: 91 et 95-6).

que» (Tremblay et Guillaume, 2010). À ces concepts de *langue milieu* et de *langue historique*, chez Wismann et de La Combe (2004)¹⁸, s'en ajoutent deux autres opposant l'usage connotatif de la langue à l'usage dénotatif: la *langue de service* et la *langue de culture*. La première «se limite à décrire des réalités dites objectives, perçues comme extérieures au monde de la langue; tout le monde peut les partager»; la seconde «intègre tout un système d'interprétation qui reflète la manière de chacun de se mouvoir dans le monde» (Tremblay et Guillaume, 2010).

Le processus de traduction implique le passage d'une *langue milieu*, d'une *langue historique* et d'une *langue de culture* à une autre. Concept qui se voit clairement résumé dans la définition que Titone (1974: 5) nous a donnée du bilingue et que nous avons citée plus haut: «Le vrai bilinguisme comporte non seulement le domaine structural de deux codes linguistiques mais, plus profondément, la possession hautement personnalisée de deux systèmes de pensée [...] et dès lors de deux cultures».

3. État des lieux ou la maison *déshabitée*

Le profil du traducteur-interprète idéal «habitant» (ou «étant habité» par) la langue et s'en servant comme *outil* se trouve être peu réaliste. De nos jours, ce profil ne correspond qu'à un quart des traducteurs et des interprètes qui, pour la plupart, travaillent en qualité de professionnels auprès d'organisations internationales comme l'Unesco, le Conseil de l'Europe ou le Parlement européen¹⁹. Les trois quarts restant sont constitués par des traducteurs et interprètes indépendants (*free-lance*) ayant reçu une formation spécifique en traduction et par d'autres n'en ayant aucune, ayant fait des études techniques, scientifiques, juridiques ou économiques, l'expérience attestée dans le domaine de la traduction et/ou de l'interprétariat faisant foi²⁰. La plupart d'entre eux, et toutes formations confondues, traduisent indistinctement de ou vers la langue étrangère, en fonction des exigences du marché et de leurs besoins. Théoriquement, ils sont tous censés être bilingues, soit avoir des connaissances langagières approfondies de la langue et de la culture seconde ainsi qu'une excellente maîtrise de leur langue maternelle ou dominante. Or, les enseignants des langues étrangères travaillant dans le cadre d'une formation spécifique pour traducteurs et interprètes sont

¹⁸ Cités par Tremblay et Guillaume (2010).

¹⁹ Pour être recruté comme interprète de conférence dans des organisations telles que la Commission européenne, par exemple, il faut passer un test d'accréditation ou d'aptitude. Seul 30 % environ des diplômés en interprétation réussissent.

²⁰ Pour travailler en tant qu'interprète pour le Parlement européen, par exemple, il faut: être titulaire d'un diplôme universitaire reconnu d'interprète de conférence ou d'un diplôme universitaire reconnu dans n'importe quelle discipline et d'un diplôme de deuxième cycle en interprétation de conférence ou d'un diplôme universitaire reconnu dans n'importe quelle discipline et posséder une expérience attestée en interprétation de conférence consécutive et simultanée (cf. site du Parlement européen, http://www.europarl.europa.eu/multilingualism/career_of_interpreter_fr.htm).

conscients que le bilinguisme supposé des étudiants ayant accès aux études spécialisées n'est qu'illusoire. Il y a lieu, à cet égard, de se demander avec Ladmiral (1994: 34) si le programme du bilinguisme à l'école ne serait en fait qu'une prétention démesurée. Il ajoute (*ibidem*), par ailleurs, que sur le plan pratique, «il n'est à l'évidence pas possible de réaliser intégralement le programme d'un véritable *bilinguisme*»²¹ car, pour commencer, cette dichotomie bi-linguistique serait, au dire de Ladmiral (1994: 34), «battue en brèche par la présence obligée d'une métalangue grammaticale qui resterait de toute façon présente à l'esprit des sujets (élèves)». Ce cas de figure ne se produit pas seulement dans l'enseignement secondaire; même à la fin des études universitaires spécialisées dans le cadre d'une formation pour traducteurs et interprètes, le bilinguisme ne reste qu'assez exceptionnel et, en général, le niveau atteint par les étudiants unilingues, est loin d'être comparable à celui des locuteurs en situation de bilinguisme naturel (ou social)²². Il ne s'agit pas d'un cas isolé concernant un seul pays: Stern vient de constater que les standards concernant le niveau de connaissance des langues de travail des traducteurs et des interprètes, en général, ont changé et que le niveau a baissé aussi bien dans la langue A (maternelle) que dans la langue B²³. Si l'on croit Stern (2011²⁴), cela serait dû au fait que certaines écoles admettent de plus en plus d'étudiants ayant une connaissance moins que satisfaisante de la langue majoritaire, et ce pour des raisons purement économiques. Ce qui amènerait à une baisse de la qualité des diplômés et des standards exigés dans la profession²⁵.

²¹ Ladmiral (1994: 78 et sqq.) se réfère notamment à l'enseignement de l'anglais en France, mais cette constatation vaut également à l'échelle européenne, tous pays confondus (quoique avec certaines réserves pour les pays scandinaves).

²² Notamment si comparé aux traducteurs et interprètes issus d'écoles ou d'instituts ayant une expérience de longue date en la matière, tels que l'ESIT de Paris, l'École de Traduction et d'Interprétation de Genève, de Sarrebruck ou de Heidelberg, en Allemagne ou de Trieste, en Italie).

²³ Selon Stern (2011: 496), qui analyse notamment cette évolution chez les interprètes, «Interpreter educators note that with the proliferation of interpreter training programs the overall quality of students admitted is reduced, with a lower level of proficiency in their B language (Gile 2001b) and in their rhetorical sensitivity in their A language (Altman 1994), and limited general knowledge». Nous signalerons, en passant, qu'en Espagne on n'est pas à l'abri: le niveau de connaissances exigé aux étudiants pour l'examen d'admission aux études pour Traducteurs et Interprètes (*Grado*) est de plus en plus bas.

²⁴ «In some schools, both international students and candidates for community interpreter training have a less than satisfactory command of the majority language. It is possible that some universities are urged to attract larger student numbers for economic reasons, thus lowering admission requirements, for example by setting admission levels in language skills below the level needed for professional communication» (Stern, 2011: 496).

²⁵ «If admission criteria indeed become less rigorous, and unsuitable students are not removed during training, then a lowering in the standards of interpreter training programs, and a consequent reduction in the quality of the graduates and of professional standards, is the inevitable result» (Stern, 2011: 496).

Si cela est vrai pour l'enseignement de l'anglais²⁶ en tant que première langue étrangère étudiée dans la majorité des pays à l'échelle mondiale, le cas s'aggrave considérablement lorsqu'il est question de la deuxième ou de la troisième langue. L'idéal implicite préconisé par les Instructions officielles quant aux finalités de la pratique pédagogique dans le domaine des langues étrangères dans le secondaire consiste à «*produire des "bilingues"* (au sens courant, non linguistique et maximaliste, d'*équilibrés*)» (Ladmiral, 1994: 32²⁷). Mais, en vérité, selon Ladmiral (1994: 37), «la finalité de l'enseignement secondaire réside en une *formation fondamentale* où la pédagogie des langues n'apporte qu'une contribution. La modestie des résultats obtenus, mais aussi la considération psycholinguistique probable en vertu de laquelle l'école secondaire représente l'étape la plus défavorable pour l'acquisition d'une langue seconde, devront à cet égard inspirer le choix d'objectifs pédagogiques mesurés, au lieu de ce maximalisme "bilinguiste"»²⁸. L'idée (saugrenue) qu'avec l'enseignement «institutionnel», tel qu'on le connaît en Europe, tous pays confondus et exceptions comprises, l'élève puisse atteindre une compétence comparable à celle de sa propre langue maternelle (ou première) est inacceptable. Ce qui est surtout regrettable, c'est qu'il produit, à long terme, chez les apprenants ainsi que chez le grand public, de fausses attentes: les lycéens accédant aux études universitaires spécialisées en traduction et interprétariat estiment avoir de bonnes connaissances de la langue/culture étrangère, or ils n'en ont pas suffisamment pour faire face à des tâches de nature traductrice (ou interprétatives) ni à un niveau pédagogique et encore moins à un niveau professionnel.

Il s'ensuit nécessairement que si l'idéal (impossible) du bilinguisme à l'école est pure illusion et si l'on reste encore bien loin du modèle des locuteurs natifs, le trilinguisme et le quadrilinguisme ne sont qu'un leurre.

4. Un idéal hors d'atteinte

L'Europe connaît depuis quelques années la vague des réformes suivant les directives pour le renouvellement de l'enseignement supérieur dans le cadre du processus de Bologne. Dans ce cadre, et notamment en Espagne, le français qui pouvait être, dans un passé relativement récent, la première langue étrangère d'étude et de spécialité, avec la création des nouveaux cursus universitaires, n'occupe désormais que la deuxième (voire la troisième) place après l'allemand et talonné par les langues orientales. Ainsi, bilingues (issus du collège français, par exemple), parlants indépen-

²⁶ Ladmiral (1994: 47), faisant référence à l'enseignement de l'anglais, remarque qu'«il est déjà exorbitant d'espérer que l'enseignement d'une langue étrangère parvienne à faire des élèves des réels *bilingues* au terme de leurs études».

²⁷ C'est l'auteur qui souligne.

²⁸ L'auteur souligne.

dants et faux-débutants se voient-ils obligés à recommencer leur apprentissage dès zéro aux côtés des débutants dans un bon nombre de Facultés pour traducteurs et interprètes²⁹. Deux années de formation universitaire en langue, bien qu'intensive, on s'en doutera, ne seront pas suffisants pour amener des débutants et/ou locuteurs indépendants au bilinguisme, même au sens très large et populaire du terme. Tant s'en faut. Quant aux rares bilingues naturels, de deux choses l'une: ou ils abandonnent chemin faisant les cours de français (et/ou les études) ou ils se consacrent totalement à l'apprentissage de l'anglais (1^{ère} langue étrangère obligatoire), ce qui entraîne à long terme une perte considérable de leur niveau en français. Dans ces conditions très disparates où les niveaux se mélangent et se confondent, il n'est plus question de chercher l'excellence: la quête d'une certaine honorabilité, sans plus, sera de mise chez les enseignants du FOS, le vœu pieux visant à atteindre le bilinguisme/biculturalisme en français n'étant, hélas, que pure illusion.

Il est ainsi aisé de constater que, à la fin de leur bref parcours d'apprentissage universitaire en français, les apprenants manquent souvent de connaissances langagières et culturelles appropriées qui feraient d'eux des bilingues virtuellement prêts à l'apprentissage des pratiques traductives, car, on l'a vu, pour arriver à un niveau seuil de compétence traduisante, il faut nécessairement passer par un niveau optimal de compétence langagière. Ce qui est curieux, c'est que cette constatation globale d'un manque de niveau dans la formation langagière préalable n'est pas uniquement du ressort des enseignants de langue étrangère, mais plutôt des enseignants de traduction qui se chargent de leur formation théorique et pratique en troisième et quatrième année de leur cursus. Dans le travail d'approche aux textes écrits et oraux, souvent spécialisés, les enseignants de traduction et d'interprétation remarquent, en général, deux problèmes de fond:

1) Les étudiants ont du mal à saisir le sens et, par conséquent, à le restituer dans leur langue maternelle, à cause de carences de base au niveau de la syntaxe et de la grammaire.

2) Ils ont des connaissances très superficielles, voire nulles, de la culture et de la civilisation française, ce qui les empêche d'aller au-delà du «mot à mot».

En effet, comme le signale Ladmiral (1994: 34), quand le niveau de connaissances langagières est très bas, la traduction n'est que du simple *transcodage* «ce qui correspond à une analyse illégitime, méconnaissant la spécificité du fonctionnement sémantique des idiomes et inadéquate aux mécanismes de la traduction». Si cela est déjà vrai quand il est question de traduction pédagogique, cela est encore plus vrai

²⁹ Font exception, entre autres, les universités de Salamanque, Barcelone, Cordoue, Pablo de Olavide et Pompeu Fabra qui offrent la possibilité de choisir comme langue B (de spécialité) une langue étrangère autre que l'anglais.

lorsqu'on vise la production d'une performance pour elle-même, soit la «performance-cible» (Ladmiral, 1994: 41).

Croire, à ce stade de l'apprentissage, que la compétence des étudiants aussi bien au niveau langagier qu'au niveau culturel est celle d'un bilingue, ce serait prendre des vessies pour des lanternes. Avec un niveau B2 (gros maximum) du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), niveau exigé pour la deuxième langue étrangère dans une Faculté pour traducteurs et interprètes en Espagne, le futur traducteur, en tant qu'«utilisateur indépendant» est, en principe, à même de comprendre le contenu essentiel de textes complexes sur des sujets concrets ou abstraits (cf. CECRL, 2000: 25): théoriquement, il peut «lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue, comprendre un texte littéraire contemporain en prose» (CECRL, 2000: 27). Ceci quant à la compétence de compréhension écrite. Du point de vue de la compétence de compréhension orale, à ce niveau, l'interprète en puissance, peut, en théorie, comprendre des discours assez longs, suivre une argumentation complexe, encore faut-il qu'il soit familiarisé avec le sujet. Il est capable de comprendre l'essentiel du message des émissions de télévision sur l'actualité et des informations ainsi que la globalité du contenu des films dont la langue serait standard (cf. CECRL, 2000: 27).

De toute évidence, à ce stade de connaissance et dans le meilleur des cas, on est bien loin des performances que l'on devrait exiger à un traducteur et à un interprète professionnels. Or, s'il est déjà fort discutable, voire scientifiquement irrecevable, de parler de *langue* en tant qu'outil ou moyen lorsque le traducteur est «habité» par la langue, pourrait-on admettre la vision *utilitaire* de la langue en traduction lorsqu'on ne la maîtrise pas?

5. Code à posséder *vs* code à utiliser

En réponse aux propos de certains auteurs partisans de l'intraduisibilité de la langue, Ladmiral (1994: 78) répond ceci: «La langue est assimilable à une logique très finement différenciée qui peut “tout dire” dès lors qu'on la maîtrise»³⁰. Van Dromme-Desvignes et Sornom-Aï (2001: 9), praticiens de la traduction, abondent dans ce sens lorsqu'ils affirment que «la compréhension est une condition essentielle aux processus de traduction et d'interprétation: on ne peut en effet restituer le contenu d'un texte ou d'un discours d'une manière claire que si on l'a parfaitement compris». En parlant des interprètes du Parlement européen, une autre praticienne, Ger-

³⁰ Le même auteur, parlant des jeux de mots ou des allusions éminemment culturelles, nuance cette affirmation (Ladmiral, 2006: 57) en disant que «en règle générale [...] cela ne peut être traduit, au moins tel quel directement, sans le long détour de toute une explication qui fait perdre tout le sel de la saillie qu'on aurait voulu *faire passer*».

trud Dietze (2006: sp), signale que «l'important, pour eux, c'est de bien comprendre ce qui est dit, parce qu'ils n'ont pas le temps d'ouvrir un dictionnaire ou de demander à leurs collègues». En ce qui concerne la compréhension, Ladmiral insiste (2006: 59) sur le fait que le traducteur traduit «non pas les signifiants, ni mêmes les signifiés, mais le 'sens' (ou la valeur)». Propos qui reprennent ceux de Vinay et Darbelnet ([1958] 1966: 37) d'après qui «le traducteur [...] part du sens et effectue toutes ses opérations de transfert à l'intérieur du domaine sémantique». Ces propos sont mis en discussion par Ballard (1998: 27) qui estime, en revanche, que «si le traducteur partait du sens, il ne commettrait pas de *faux sens* et il n'y aurait pas de divergence d'interprétation»³¹. En fait, ajoute-t-il (1998: 27), «le traducteur ne part pas du sens, il part d'un texte constitué de *formes signifiantes* qu'il doit d'abord *lire*, au sens de *percevoir*, et dont il fait une *interprétation* afin de *construire un sens*, qui sera le sens qu'il attribue au texte et qui pourra différer plus ou moins de l'intention de l'auteur et de l'interprétation d'autres lecteurs»³². D'après Ballard, ce sont les mauvaises lectures de l'étudiant, dues entre autres aux interférences, aux ambiguïtés discursives et à la méconnaissance de la civilisation, qui seraient à la base de dérapages dans la construction du sens d'un énoncé. On en revient là à un problème de compréhension.

Au dire de Ladmiral (2006: 58), pour en arriver à l'opération traduisante, il faut passer par deux phases: «le *décodage*, c'est-à-dire en fait la lecture interprétant le texte original à traduire ou "texte source"; et puis l'*encodage*, ou plutôt la réécriture produisant le "texte-cible" d'une traduction». Selon la définition du *Trésor de la Langue Française* (TLF), l'action de décoder consiste à «Transcrire un message, une information, en rétablissant un texte clair (ou celui d'origine) à partir des signes conventionnels d'un texte codé». En guise d'exemple, et fort à propos, cette définition est suivie d'une citation de Coyaud (*Introd. ét. lang. docum.*, 1966: 15): «L'interprète [...] se charge de décoder le message source en son code interne [...], puis de coder en code destinataire cette traduction interne du message source». On sera tous d'accord que pour passer du *décodage* à l'*encodage* –pour qu'il y ait *déverbalisation* (selon la terminologie de Ladmiral, 2006: 57 et 58)–, il faut bien connaître le code: l'automatisme de cette opération ne serait possible que si on le maîtrise, car pour qu'on puisse se servir d'un code, il faut d'abord et nécessairement savoir reconnaître les signes qui le composent et apprendre à les manier, à les lire. Si par moyen, on entend «ce qui permet de réaliser le but qu'on vise» (TLF), et si le «code langue» est un moyen au service du traducteur, il serait tout naturel de se demander si le traducteur-interprète le manie correctement, dit en d'autres mots, s'il le possède: de la désinvolture avec laquelle il s'y prend dépendra sa condition de traducteur-bricoleur ou de traducteur-averti. Être en possession de «ses moyens», soit de «ses mots» devient donc

³¹ L'auteur souligne.

³² L'italique est de l'auteur.

essentiel. En faisant référence à l'interprète, Gertrud Dietze (2006) souligne qu'il doit aller «au-delà des simples mots». C'est vrai, l'expérience en cabine nous le dit, et pourtant, on oublie de dire (ou on le sous-entend trop souvent) que le fait d'aller au-delà des «simples mots» n'est possible que si, tout d'abord et nécessairement, on les connaît et on les comprend (cf. Ventura, 2009: 94-96). Sans quoi, bonjour les bavures et adieu le travail!

Personne ne maîtrise au mot près sa propre langue. À plus forte raison le traducteur-interprète professionnel qui n'est pas à l'abri de l'erreur, même grossière. Ceci reste d'autant plus vrai chez les apprentis-traducteurs-interprètes n'ayant pas toujours acquis la maîtrise de la langue étrangère³³ et pour qui le code, loin d'être un outil, un moyen, n'est qu'un puzzle, un véritable casse-tête, dont les pièces (les signes) s'emboîtent les unes dans les autres non sans une certaine difficulté.

6. Qu'en est-il du FOS?

Avec l'arrivée du CECRL, dans le but d'harmoniser les pratiques de l'enseignement des langues, la notion de compétence dans l'apprentissage d'une langue est mise en avant. On n'est compétent dans une langue que si l'on est en mesure d'interagir socialement. D'où le concept de *langue* en termes d'outil de communication et d'interaction sociale et d'où le besoin d'assumer des techniques d'évaluation *ad hoc* qui répondraient à ce concept. Dans un chapitre consacré à l'approche communicative de la langue, inscrit dans un dossier plus vaste sur l'évaluation des compétences en langues (CECRL, 2002: 1), on lit que «l'évaluation de la langue comme outil de communication s'est développée à partir d'un déplacement de la théorie de l'enseignement/apprentissage des langues et de la méthodologie, d'une centration sur la structure vers une accentuation de l'importance du discours, *de la langue telle qu'elle est utilisée*»³⁴.

Le concept de la langue en tant qu'outil de communication et d'interaction sociale en didactique semblerait épouser parfaitement la perspective utilitaire de la langue en traduction qui, d'après ses théoriciens, se veut *acte de communication* (Durioux, 1995: 15). Ce mariage, à l'apparence heureux, se trouve, pourtant, dès sa célébration, face à deux obstacles majeurs que nous allons illustrer:

Le premier obstacle est de nature sémantique: comment doit-on comprendre l'enseignement de la langue *telle qu'elle est utilisée*? Quelle langue faut-il enseigner? Une langue neutre? Une langue familière ou argotique? Une langue soignée? Une langue châtiée? Une langue vulgaire?... Difficile choix, étant donné que presque tous ces regis-

³³ D'après l'AIIIC (2010), la formation pour interprètes «n'accueille que des étudiants de niveau BAC+3 (possédant un diplôme universitaire de premier cycle)». Par ailleurs, pour être admis à la formation, «les candidats doivent passer un test d'aptitude».

³⁴ L'auteur souligne.

tres de langue sont utilisés par un même locuteur, selon la situation de parole. Ce choix est d'autant plus difficile qu'un traducteur-interprète peut avoir à traduire-interpréter chacune de ces variations au gré du hasard ou du besoin. D'où la question suivante: les enseignants du FOS pour traducteurs et interprètes, notamment en Espagne, doivent-ils –ou mieux, peuvent-ils– se sentir concernés par cette focalisation «communicative» de la langue? En d'autres termes, doit-on homogénéiser l'enseignement de la *langue* quel que soit le public auquel cet enseignement serait destiné? Comme nous l'avions déjà signalé (Ventura, 2009: 97-98), la méthode communicative que nous dispensent toute sorte de manuel de français langue étrangère est un clair exemple d'homogénéisation qui, à notre sens, ne répond pas de manière satisfaisante aux exigences des apprentis traducteurs-interprètes. Son défaut principal se trouve dans sa superficialité: on y contourne ou évite sciemment certains obstacles linguistiques majeurs. Son deuxième défaut s'inscrit dans son uniformité: la méthode communicative ne tient pas compte de la langue maternelle de l'apprenant, or il nous semble que dans le cadre de l'enseignement de langue sur objectif spécifique, tel que la formation des traducteurs-interprètes, l'approche se doit nécessairement d'être contrastive.

Le deuxième obstacle à la réussite du mariage idéal entre le concept *utilitaire* de la langue en didactique et en traduction réside dans la politique linguistique éducative à l'échelle européenne qui, tout en promouvant le plurilinguisme (cf. Commission des Communautés européennes, 2003: 13 et 2005: 4), n'est pas en mesure de créer une cohésion culturelle fondée sur l'égalité des langues. Nous savons qu'il y a au sein de l'Union européenne une langue dominante et des langues dominées. Prenons à titre d'exemple l'Espagne: elle occupe une position moyenne par rapport aux différents pays membres de l'Union européenne quant au nombre d'heures annuelles consacrées à l'enseignement obligatoire des langues étrangères (57 heures contre, par exemple, 101 en Belgique, 80 en Italie, 32 en France) et pourtant le pourcentage d'élèves apprenant l'anglais est nettement supérieur (85% selon le rapport Eurydice de 2005) à celui des apprenants d'autres langues (qui reste dérisoire). Dans le cycle secondaire, la domination de l'anglais est nette dans presque tous les pays de l'Union avec une augmentation progressive des effectifs: en Espagne le pourcentage est passé de 72,1% en 1998 à 85,2 en 2002³⁵ (rapport Eurydice, 2005).

S'il est vrai que l'enseignement pluriel des langues est idéalement possible grâce notamment à une politique linguistique éducative partagée par les États membres, il n'en reste pas moins que la promotion de l'apprentissage des langues «dominées» et la diversité linguistique n'est actuellement qu'à l'état embryonnaire. *Leitmotiv* des politiques linguistiques éducatives en Europe, le concept de plurilinguisme doit devenir effectif non seulement du point de vue de la quantité, mais surtout de la

³⁵ En Italie et en France, dans la même période, la proportion s'élevait à 96 %.

qualité. Il faut non seulement diversifier ses connaissances linguistiques, mais aussi les améliorer. L'enseignement du français se trouvant en situation de langue «dominée» (notamment en Espagne), il est désormais évident que nous ne pouvons plus nous limiter «à caresser l'espérance fantasmagorique et douteuse qu'un jour se généraliser une éducation trilingue, voire quadrilingue» (Ladmiral, 1994: 39), il nous faut impérieusement la réaliser. Pour ce faire, il faut tout d'abord aller en amont du problème. De nos jours, en Espagne, sauf exception³⁶, les Facultés pour traducteurs et interprètes ainsi que celles de Langues étrangères offrent comme langue de spécialité l'anglais. Or, il existe actuellement deux cas de figure en Espagne quant à la formation linguistique de l'étudiant dans le secondaire:

- a) L'étudiant ayant poursuivi des études d'anglais première langue au lycée et voulant devenir traducteur-interprète anglais/espagnol ou se spécialiser dans l'enseignement de l'anglais. Ses connaissances d'une deuxième langue (le français, l'allemand ou l'italien) sont rudimentaires, voire nulles.
- b) L'étudiant ayant poursuivi des études de français (ou d'une autre langue n'étant pas l'anglais) première langue au lycée (pensons aux élèves du Collège français, par exemple) et voulant devenir traducteur-interprète français/espagnol ou se spécialiser dans l'enseignement du français. Ses connaissances de l'anglais sont, en général, discrètes.

Ce bref panorama étant esquissé, il est naturel de se demander pourquoi et sur quelles bases priverait-on de véritables bilingues français-espagnol (ou allemand-espagnol, etc.), par exemple, d'avoir un diplôme ou un master en traduction et interprétariat ayant comme première langue le français (ou l'allemand, ou autre)? Pourquoi seraient-ils obligés de «choisir» l'anglais comme première langue étrangère (ou de partir dans une autre ville et de s'inscrire dans une université lui donnant l'option de choisir sa langue B) si leur but et leur rêve est de traduire ou d'interpréter du français en espagnol ou inversement? On s'en doutera, la raison de fond est purement économique. Ce choix qui privilégie la formation et la spécialisation en anglais, toutes connaissances langagières préalables confondues, fera peut-être cadrer le bilan des universités publiques, notamment dans une période de crise; mais, soyons honnêtes, ce choix n'a strictement rien à voir avec la 'qualité' de nos étudiants, professionnels de demain et ce dans le domaine de la traduction comme dans celui de l'enseignement.

Ceci dit, et face aux enjeux que nous réserve un futur très proche, nous proposons:

1. La création d'une branche spécialisée en langues étrangères dans le secondaire de la durée de quatre ou cinq ans où le «menu» linguistique serait au choix et ne présenterait pas forcément et en première option l'anglais. Dans

³⁶ Voir note 29.

d'autres pays européens, les «lycées linguistiques» existent depuis longtemps et ont tout l'air de marcher plus que convenablement.

2. Un cursus universitaire de formation langagière et culturelle intensive dans la langue maternelle et notamment dans la (les) langue(s) étrangère(s). Il se caractérisait du fait de donner plusieurs options quant au choix de la première langue de spécialité et ce notamment en fonction des connaissances préalables et/ou du vécu de l'étudiant. À côté des enseignements de langue (comprenant les *langues de spécialité*) et de linguistique, il y aurait obligatoirement ceux de culture et civilisation et de littérature. C'est en deux mots ce que Ladmiral (1994: 61) appelle la *compétence périlinguistique*.

3. Un cursus de spécialisation³⁷ postérieur (master) sur deux ans donnant une formation spécifique et technique, soit en traduction ou en interprétariat (deux parcours différents) soit en didactique des langues.

Toute formation, linguistique ou autre, ne peut pas se faire à l'envers: on n'a pas besoin d'être charpentier ou maçon pour savoir qu'on ne commence pas la maison par le toit. Sans être des experts, on sait aussi que pour la bâtir, il faut un espace adéquat, du matériau, des outils, des connaissances en matière de bâtiment, du travail, du temps, beaucoup de patience et d'efforts. C'est peut-être banal et, pourtant, il nous semble qu'on a tendance à l'oublier.

7. Conclusions

En définitive, et pour revenir sur le sujet qui nous tient à cœur, bien loin de la considération de «simple outil», une langue ne devient vraiment opératoire, fonctionnelle et efficace, en particulier pour de futurs traducteurs et interprètes, que lorsqu'elle est bel et bien «maîtrisée», et ce dans ses moindres détails, si possible. En effet, celui qui maîtrise les deux langues peut parfaitement les traduire, alors que celui qui connaît les seules théories traductives reste bien loin de devenir un vrai traducteur professionnel. En paraphrasant Ladmiral (2006: 57), nous dirions qu'«il ne suffit absolument pas de connaître la théorie de la traduction, même bien, pour savoir traduire: il arrive la plupart du temps que les béotiens de la langue soient des piètres traducteurs».

³⁷ En guise d'exemple, il ne sera pas inutile de rappeler que l'ESIT de Paris n'est pas une école de langues et qu'on y entre avec un excellent niveau linguistique, Bac+2 (pour l'année préparatoire) ou Bac+3, pour suivre une formation axée sur l'apprentissage des techniques professionnelles.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AIIC TRAINING COMMITTEE (2006): *Conseils aux étudiants souhaitant devenir interprètes de conférence*. Document en ligne [<http://aiic.net/ViewPage.cfm/page2678.htm>; consulté le 21/09/2011].
- AIIC TRAINING COMMITTEE (2010): *Les meilleures pratiques 2010*. Document en ligne [<http://aiic.net/ViewPage.cfm/page2677.htm>; consulté le 17/09/2011].
- AUSTIN, John (1970): *Quand dire c'est faire*. Paris, Seuil.
- BALLARD, Michel (1999): «Les “mauvaises” lectures: étude du processus de compréhension», in Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke (éd.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Les Presses de l'Université d'Ottawa, 27-47.
- BENVENISTE, Émile (1974): *Problèmes de linguistique générale I*. Paris, Gallimard (coll. Tel).
- BENVENISTE, Émile (1974): *Problèmes de linguistique générale II*. Paris, Gallimard (coll. Tel).
- BEZIERS, Monique et Maurits VAN OVERBEKE (1968): *Le bilinguisme: Essai de définition et guide bibliographique*. Louvain, Librairie universitaire.
- BLOOMFIELD, Leonard (1935): *Language*. Londres, Allen.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2003): «Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006», in *Communication de la Commission au Conseil, au Parlement Européen, au Comité Économique et Social et au Comité des Régions*. Bruxelles.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2005a): *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe, Eurydice*. Document en ligne [<http://www.eurydice.org/Documents/KDLANG/2005/FR/FrameSet.htm>; consulté le 11/10/2010].
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2005b): «Un nouveau cadre stratégique pour le multiculturalisme», in *Communication de la Commission au Conseil, au Parlement Européen, au Comité Économique et Social et au Comité des Régions*. Bruxelles.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000): *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Document en ligne [http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro-common_frameworkf.html; consulté le 09/01/2011].
- CONSEIL DE L'EUROPE (2002): «Guide pour l'évaluation», in Mike Milanovic (dir.), *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques [Consultation en ligne: <http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/common_frameworkf.html; 10/02/2010].
- DELISLE, Jean (1981): «De la théorie à la pédagogie: réflexions méthodologiques», in Jean Ladmiral (éd.), *L'enseignement de la traduction et de la traduction: de la théorie à la pratique*. Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 135-151.
- DIETZE, Gertrud (2006): *Les interprètes du Parlement européen: la langue n'est qu'un outil*. Association Internationale des Interprètes de Conférence. Document en ligne [http://www.aiic.fr/old/actu/15042006_sitePE.pdf?PHPSESSID=a37f812f6fc769ad661eef6bcaffff; consulté le 12/02/2011].

- DURIEUX, Christine (1995): *Apprendre à traduire*. Paris, La Maison du dictionnaire.
- ECO, Umberto (2003): *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*. Milan, Bompiani.
- HAGÈGE, Claude (1996): *L'enfant aux deux langues*. Paris, Odile Jacob.
- HAGÈGE, Claude (1992): *Le souffle de la langue. Voies et destins des parlers d'Europe*. Paris, Odile Jacob.
- HAMERS, Josiane et Michel BLANC (2000): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LADMIRAL, Jean-René (1994): *Traduire: théorème pour la traduction*. Paris, Gallimard (coll. Tel).
- LADMIRAL, Jean-René (2006): «D'une "langue" l'autre: la médiation traductive». *Cahiers de l'École* 4, 56-62.
- MANCEAU, Céline (2010): «Pénurie de traducteurs et d'interprètes: l'ONU chasse dans les écoles». EducPros.fr. Document en ligne [<http://www.educpros.fr/detail-article/h/3a2212d957/a/penurie-de-traducteurs-et-dinterpretes-lonu-chasse-dans-les-ecoles.html>; consulté le 22/11/2011].
- MARTI, Félix (2006): *Un monde de paroles, paroles du monde: études sur les langues du monde*. Paris, L'Harmattan.
- NEWMARK, Peter (1988): *A Textbook of Translation*. Londres, Prentice-Hall International.
- PARLEMENT EUROPEEN: «La carrière d'interprète». Site du Parlement européen. [Consultation en ligne: http://www.europarl.europa.eu/multilingualism/career_of_interpreter_fr.htm, 17/09/2011].
- SAUSSURE, Ferdinand (1972): *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot.
- SEARL, John (1972): *Les Actes du langage*. Paris, Hermann.
- STERN, Ludmila (2011): «Training interpreters», in Kirsten Malmkjaer et Kevin Windle (éd.), *The Oxford Handbook of Translation Studies*, New York, Oxford University Press.
- TITONE, Renzo (1974): *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles, Dessart.
- TREMBLAY, Christian et Astrid GUILLAUME (2010): «L'Observatoire européen du plurilinguisme: naissance, fonctionnement, perspective», *Le français à l'université* 1 [Consultation en ligne: <http://www.bulletin.auf.org/spip.php?article237>; 28/06/2011].
- ATILF-CNRS (sd): *Trésor de la Langue Française Informatisé*. [Consultation en ligne: <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>; 25/07/2011].
- VAN DROMME-DESIGNES, Josik et Sonia SORNOM-AÏ (2001): *Traducteurs et Interprètes: le sens des langues*. Bruxelles, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- VENTURA, Daniela (2009): «Linguistique appliquée et traductologie: deux disciplines, un seul objet d'étude». *Rassegna italiana di Linguistica Applicata* XLI-3, 81-101.
- VINAY, Jean-Paul et Jean DARBELNET (1966): *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris, Didier, 1958.