

**I. Política, traducción y enseñanza**  
**II. Estudios sobre el léxico del español**

Enrique Pato (ed.)

# TINKUY

## BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

**Nº 4 – Invierno 2007**

**Director**

Juan C. Godenzzi

**Colaboradora de edición**

Catherine Huneault

© 2007 Section d'Études hispaniques  
Montréal, Université de Montréal

**ISSN 1913-0473**

## Multilinguisme et traduction : un mariage de raison

Georges L. Bastin  
*Université de Montréal*

### 1. Introduction

En dépit des nombreuses mises en garde énoncées par les « pédagogotrans » (Delisle 1980 et 2003, Newmark, Ballard 1987, Hurtado 1996, Baker 1992, Gile 1995, etc.), l'apprentissage des langues étrangères reste intimement lié à la traduction par la présence d'exercices de thème et de version, par la croyance que tout bilingue est traducteur, etc. Si les didacticiens accordent aujourd'hui plus facilement qu'auparavant une autonomie relative à la discipline traductologique, la confusion entre traduction scolaire et traduction professionnelle demeure réelle. Néanmoins l'apprentissage des langues étrangères et celui de la traduction transitent par des avenues communes et il n'est dès lors pas inintéressant de s'attarder à certaines relations qui unissent ces deux apprentissages. Si, entre eux, l'amour n'est pas de mise, un mariage de raison devrait toutefois s'installer.

### 2. Apprentissage des langues étrangères

À l'instar de Claude Hagège (1996), nous croyons que les langues ne constituent pas une matière scolaire comme les autres. Les langues permettent au pensable d'accéder au dicible. Elles sont donc la matière de toute matière. Les enseigner par une méthode livresque est une aberration. En effet, elles ne sont pas des savoirs, mais elles contiennent des savoirs dispersés. Elles sont une finalité sans fin, des instruments d'accès à la communication orale ou écrite, l'une des voies d'accès privilégiées à la culture. Elles ne devraient par conséquent pas s'enseigner comme telles, affirme Hagège, mais plutôt en tant que support des autres matières. Soit faire de l'histoire en anglais et des mathématiques en espagnol dès l'école primaire. Si l'entreprise est osée et d'application mal aisée dans nos cursus actuels, elle n'est pas insensée. L'idée serait d'octroyer aux langues apprises le statut fonctionnel qui leur est inhérent, les compétences acquises par les méthodes traditionnelles s'avérant d'une manière générale très lacunaires précisément dans une optique fonctionnelle. Hagège soutient que la finalité naturelle de la langue étrangère est d'être utilisée dans une relation entre personnes, finalité qui, comme on le verra, ne diffère guère de celle de la traduction en général ni de la traduction professionnelle en particulier.

L'apprentissage des langues est une excellente école de prise de conscience linguistique et d'ouverture aux autres, deux aspects sur lesquels nous reviendrons. Il permet également de mieux comprendre sa propre langue, ce qui n'est pas le moindre de ses atouts. Le seul véritable danger d'un apprentissage des langues relativement précoce

est d'entraîner une « double incompétence linguistique » (Hagège 1996) lorsqu'une maîtrise suffisante de la première langue n'est pas acquise.

### 3. Multilinguisme et compétences langagières

Les vertus du multilinguisme ne sont plus à vanter. Les recherches ont montré que les bilingues possèdent une souplesse cognitive supérieure à celle des unilingues : intelligence verbale, formation conceptuelle, raisonnement global et découverte des règles sous-jacentes à la solution des problèmes. Le multilinguisme, pour les régions non anglophones, est aussi la meilleure stratégie pour résister à l'impérialisme de l'anglais. Encore faut-il préciser de quel multilinguisme on parle...

N'est pas multilingue le touriste qui, au gré de ses voyages, a appris les rudiments de trois ou quatre langues. Ne sont pas multilingues les émigrés qui se trouvent en situation de double ou de triple incompétence linguistique. Nous envisageons un multilinguisme qui se traduit par des compétences langagières élevées. Ces compétences sont le respect de la norme, la rigueur de l'expression orale et écrite, l'esprit de synthèse et la capacité de conceptualisation, parmi les plus importantes. Ces compétences sont invariablement les mêmes dans toutes les langues. Nous parlons donc d'un multilinguisme de qualité, non d'un « minilinguisme » selon l'expression d'une journaliste vénézuélienne<sup>1</sup>.

Le multilinguisme est aussi un concept politique dans la mesure où, d'une part, il doit contribuer à l'élimination du mythe des « grandes » et des « petites » langues. Tout au plus, il y a-t-il des langues à grande et à faible diffusion; tout au plus peut-on admettre, dans un État, l'existence de langues officielles et non officielles, mais en aucun cas celle de langues de « deuxième catégorie ». Le fait que la langue la plus apprise dans le monde soit l'anglais devrait encourager la promotion de l'enseignement des autres. Réciproquement, la langue anglaise étant la plus traduite, il convient d'encourager la traduction à partir des autres. Le multilinguisme est bon pour soi et souhaitable pour tous, mais la devise des mousquetaires du roi ne s'applique pas en matière de politique linguistique!

Le multilinguisme n'est possible que s'il existe un « monolinguisme » préalable. En effet, on ne peut transférer à d'autres langues que les compétences que l'on maîtrise dans la sienne. Si ces dernières sont élémentaires dans la langue maternelle (ou d'éducation selon le cas), elles ne pourront atteindre un niveau élevé dans une langue apprise. Supérieures dans la langue maternelle, elles pourront toutefois rester élémentaires dans une langue apprise pour de multiples raisons telles que l'objectif poursuivi, le temps consacré, etc. Il faut en tout cas éviter de rester « minilingue » dans sa langue maternelle et de le devenir dans des langues apprises, l'idéal à atteindre étant le « superlinguisme » dans chacune des langues maîtrisées!

« Les multilingues seront le ciment du monde », nous rappelle Hagège. Les langues comme la traduction peuvent devenir des instruments de promotion de soi et des

---

<sup>1</sup> Citée par Leañez Artimunio, Carlos, conférence inédite prononcée le 7 octobre 2005 à l'Universidad Central de Venezuela (UCV) dans le cadre de la III Semana del traductor.

autres. Nombreux sont les sociolinguistes qui s'interrogent sur la nécessité de continuer à traduire de l'anglais dans les autres langues au rythme actuel. Après tout, c'est la langue la plus parlée et la plus apprise... La traduction ne devrait-elle pas plutôt être mise au service de la connaissance d'autres cultures moins mondialisées? L'apprentissage des langues et la traduction se poseront en ces termes à condition que l'un comme l'autre soient de qualité.

Une pédagogie de la qualité s'impose donc en didactique des langues comme de la traduction. Qualité est ici synonyme de prise de conscience de la nécessité d'acquérir des compétences véritablement professionnelles pour éviter de ne maîtriser les langues qu'au niveau « du bureau de poste » ou « de la cuisine », et de traduire de manière purement ancillaire, sans que ne transparaissent jamais la personnalité ni la créativité du traducteur.

#### **4. Didactique des langues et traductologie, une évolution semblable**

Lacan disait : « Le langage, avant de signifier quelque chose, signifie pour quelqu'un! » (cité dans Croé 2001). Cette affirmation s'applique également à la traduction. Il suffit pour cela de jeter un regard sur l'évolution de la réflexion à propos de l'objet de la traduction. Mais avant, observons celle de la didactique des langues étrangères. La méthode classique, de nature essentiellement linguistique, qui consistait à enseigner de manière systématique le lexique sous forme de listes de mots et la grammaire sous forme de règles rigoureuses et immuables a progressivement cédé le pas à la suggestopédie, à l'approche structuro globale, au *Silent Way*, à la *Community Language Learning*, à l'approche fonctionnelle notionnelle, sans oublier les laboratoires de langues. Aujourd'hui, on se tourne volontiers vers la pédagogie relationnelle qui vise à développer non seulement des compétences linguistiques, mais aussi des aptitudes langagières, cognitives et culturelles à la communication (Dufeu 1992). C'est la pédagogie de l'être et non plus celle de l'avoir dans laquelle les activités tournaient essentiellement autour des textes et de l'enseignant, une pédagogie fortement marquée par la « valorisation de la faute « qui dévalorise celui qui la commet » (Croé 2001 : 170). La pédagogie relationnelle, en revanche, est fondée sur l'apprenant et sur son potentiel d'apprentissage, sur le développement d'aptitudes relationnelles de nature corporelle, affective et intellectuelle. Les aptitudes les plus importantes ainsi développées sont la confiance en soi, en l'autre et dans le groupe; l'ouverture, la disponibilité, la réceptivité et l'écoute; la faculté d'association et de création; la capacité d'agression positive; et, finalement, la faculté de s'impliquer personnellement, de prendre des risques et d'assumer ses responsabilités; (Croé 2001 : 172). La finalité ultime réside dans la construction de l'autonomie et de la responsabilité de l'apprenant mis en relation avec son propre fonctionnement cognitif. Cette pédagogie relationnelle fait partie d'un courant plus vaste de nature humaniste et plus précisément constructiviste.

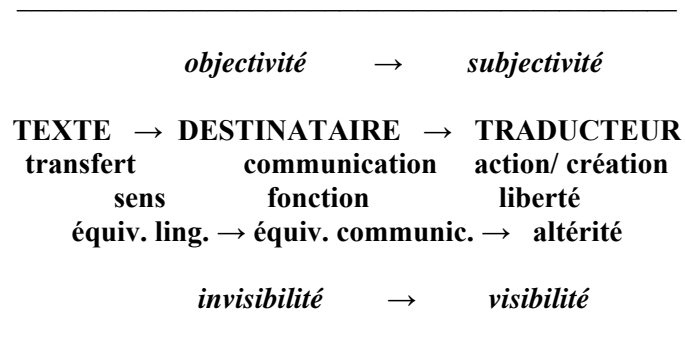
Le parallèle avec la traductologie est surprenant. Au cours des 50 dernières années, c'est-à-dire depuis l'apparition de la traductologie, l'objet de la réflexion sur la traduction est passé, progressivement et schématiquement, du texte au traducteur.

Dans les années 50, la traduction était une branche de la linguistique appliquée. L'approche était quasi exclusivement linguistique. Même Nida et Taber (1969), qui, les premiers, ont mis l'accent sur le destinataire, analysaient les textes selon une approche transformationnelle générativiste. Les autres étaient encore davantage linguistes: Jakobson (1959), Mounin (1963), Catford (1965), Vinay & Darbelnet (1958) pour ne citer que ceux-là. Leur objet d'étude était le texte. Leur objectif, la modélisation d'un transfert interlinguistique. Leur environnement, le message ou le sens. Leur outil d'analyse, l'équivalence linguistique dont il existe tant de définitions et de catégories qu'elle est devenue un concept inopérant. Il s'agissait d'une analyse essentiellement objective dans laquelle n'intervenaient ni l'auteur, ni le destinataire, encore moins le traducteur. Celui-ci était, ou plutôt devait être invisible.

L'avènement de la théorie de la communication et surtout de la linguistique textuelle dans les années 70, notamment l'analyse du discours dans ses moutures anglaise, française et allemande, a poussé des auteurs comme Seleskovitch et Lederer (1984), Newmark (1988), Hatim & Mason (1990), Delisle (1980, 2003) et Hurtado (1996) à se rebeller contre la linguistique structurelle limitée au mot et à la phrase. Ils ont adopté la communication comme *leit motiv*. Leur objet d'étude était l'effet causé sur le destinataire ou l'efficacité de la communication. Leur objectif, la modélisation de la communication interlinguistique. Leur environnement, la fonction de la communication. Leur outil d'analyse, l'équivalence communicationnelle. En effet, il s'agissait encore de juger la traduction selon une certaine « fidélité » à l'effet recherché par le texte original. Certains auteurs fonctionnalistes, principalement Nord (1997), accordent une importance croissante aux différents acteurs du processus, dont le traducteur. L'équivalence demeure l'aune à laquelle les traductions sont évaluées. Au cours de cette deuxième période, l'analyse devient moins objective et le traducteur plus présent.

À partir des années 90, cette évolution prend un tournant radical. La traductologie s'affirme en tant que discipline autonome; des maîtrises et des doctorats apparaissent un peu partout dans les universités et congrès et publications se multiplient. Reconnaisant le caractère interdisciplinaire de leur discipline, les traductologues scrutent l'horizon humaniste à la recherche de nouvelles approches. Des études empiriques sont menées auprès d'étudiants et de professionnels (les *think aloud protocols*, TAP) afin de pénétrer la « boîte noire » des traducteurs et ainsi mieux déterminer leurs stratégies (Séguinot 1989); on étudie les marchés éditoriaux pour mesurer les volumes de traduction et en inférer des politiques dominantes (Venuti 1995); on observe les mouvements socioculturels comme le féminisme et le postcolonialisme (Simon 1996, Robinson 1997); on scrute l'histoire pour réapprendre certains fondements, etc. On découvre la déconstruction (Derrida 2001); on revient à la traduction de la lettre (Berman 1984). Bref, on redécouvre l'Autre et, surtout, on accorde au traducteur la place d'honneur dans l'étude de la traduction et de son processus. L'objet d'étude des traductologues est donc principalement le traducteur; leur objectif, la modélisation de l'intervention et de la création du traducteur; leur environnement, la liberté du traducteur et leur outil d'analyse l'altérité. L'analyse est devenue subjective et le traducteur affiche maintenant sa visibilité.

Nous pourrions représenter le bilan de cette évolution de la manière schématique suivante :



L'objet de la réflexion sur la traduction est passé du texte au traducteur, de la même manière que l'objet de la didactique des langues est passé du code au locuteur.

## 5. Multilinguisme et traduction

Le multilinguisme ne peut être envisagé séparément de la traduction et toute action de promotion du premier doit s'accompagner d'une action en faveur de la seconde. D'une part, la traduction entretient avec le multilinguisme une triple relation. Tout d'abord une **relation obligée**. S'il est vrai que Jakobson parlait de traduction intralinguistique et si ce genre de traduction demeure un exercice précieux pour développer la rigueur de l'expression en langue maternelle, la traduction professionnelle est évidemment interlinguistique; bilingue, mais de plus en plus trilingue voire quadrilingue.

Ensuite, une **relation hiérarchique**. Le bon exercice de la traduction professionnelle exige le transfert en langue maternelle selon le principe qui postule que traduire consiste à « dire BIEN dans une langue que l'on sait TRÈS BIEN une chose que l'on a TRÈS BIEN comprise dans une langue que l'on sait BIEN » (Grandjouan 1971 : 227). En traduction, la langue maternelle prime sur la langue étrangère, elle en est l'assise.

Bastin (1999 et 2003) a d'ailleurs observé que des deux phases principales (compréhension et réexpression) du processus de traduction, la deuxième est sans aucun doute celle qui pose le plus de difficulté au traducteur, celle où il met en œuvre sa véritable compétence. Ce qui fait de la traduction un processus essentiellement onomasiologique. Ou comme l'affirme l'exergue du manuel de Delisle 2003 : « La traduction est un art de réexpression fondé sur les techniques de rédaction ».

Finalement, une **relation non conventionnelle**, dans le sens où la traduction conduit à des degrés de maîtrise des langues et de création intellectuelle infinis. Le récent virage de la traductologie justifie en effet les interventions délibérées du traducteur sans que jugement de valeur ne soit porté. Ce qui importe en traductologie descriptive c'est

d'observer et de décrire des faits de traduction dans leur environnement historique et culturel, et d'en mesurer la portée sur la culture réceptrice, afin de déterminer des tendances voire des normes de stratégies de traduction employées par les traducteurs. L'histoire de la traduction a ainsi fortement contribué à jeter un regard plus humain et plus humaniste sur cette activité. Le traducteur est ainsi redevenu visible grâce à ses interventions, quelles soient sourcières ou ciblistes.

D'autre part, la pédagogie de la traduction aurait tout avantage à s'inspirer de cette pédagogie de l'être qui s'installe en didactique des langues pour former les multilingues de demain. L'évolution de la pensée traductologique schématiquement évoquée ci-dessus montre clairement que le traducteur occupe de plus en plus la première place dans les travaux relatifs à la traduction, tout comme l'apprenant dans les récentes méthodes de didactique des langues. Or, en dépit de ses inconvénients maintes fois décriés, la performance magistrale semble demeurer la méthodologie d'enseignement la plus répandue. Il est un autre problème grave à résoudre en pédagogie de la traduction : alors que personne ne doute plus de la nécessité d'une formation spécialisée pour exercer la traduction professionnelle, on accepte sans grandes difficultés que la plupart des enseignants de traduction ne possèdent, eux, aucune formation spécialisée en la matière (Echeverri sous presse). On ne s'improvise pas professeur de langue, ni professeur de traduction. Il semblerait que le monde universitaire le comprenne de mieux en mieux.

Une pédagogie de l'être traductif aura pour axe central la créativité de l'individu traducteur (Bastin 2000) contrairement à une pédagogie de l'avoir qui sera centrée sur les équivalences de messages. Elle adoptera une approche constructiviste (Kiraly 2000) afin de mettre à profit le potentiel qu'apporte l'étudiant et ainsi l'aider à développer une autonomie de travail que tous les employeurs d'aujourd'hui réclament à cor et à cri. L'approche constructiviste conduit les futurs traducteurs à trouver eux-mêmes les solutions aux problèmes posés, l'instructeur n'assumant qu'un rôle de guide. Ce sont eux qui déterminent la pertinence de leurs réponses. Les expériences constructivistes réalisées indiquent que les étudiants d'un groupe sont tout à fait en mesure d'assumer une bonne part de leur apprentissage (Echeverri sous presse).

## **6. Conclusion**

Le parallèle entre l'apprentissage des langues étrangère de celui de la traduction est trop criant pour continuer de l'ignorer ou de le nier. Leur rapprochement ne peut qu'être bénéfique au multilinguisme. Mais pour y arriver, les enseignants et les apprenants doivent remplir deux conditions : la qualité et la créativité. Sans qualité, pas d'apprentissage réel, ni de communication efficace; sans créativité, pas d'ouverture aux autres ni d'accès à l'Autre. S'il ne peut y avoir de passion entre didacticiens des langues et didacticiens de la traduction, qu'au moins soit célébré un mariage de raison.

## Références bibliographiques

- BALLARD, Michel. 1987. *La traduction : de l'anglais au français*. Paris: Éditions Nathan.
- BAKER, Mona. 1992. *In other Words: A Coursebook on Translation*. London/ New York: Routledge.
- BASTIN, Georges L. 1999. « Comprendre, la belle affaire... mais redire! », *XV<sup>e</sup> Congrès mondial de la FIT Traduction–Transition*. Mons: FIT, 48-54.
- BASTIN, Georges L. 2000. « Evaluating Beginners' Re-Expression and Creativity: A Positive Approach ». *The Translator* 6, 2 : 231-245.
- BASTIN, Georges L. 2003. « La traduction, activité onomasiologique », dans G. Mareschal, L. Brunette, Z. Guével & E. Valentine (dirs.), *La formation à la traduction professionnelle*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 83-91.
- BERMAN, Antoine. 1984. *L'épreuve de l'étranger : Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. Paris: Gallimard.
- CATFORD, John C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.
- CROÉ, Gertrude. 2001. « Qui...moi? L'apprentissage des langues étrangères : une pédagogie de l'avoir ou de l'être? », dans A. Bueno García (ed.), *La comunicación multilingüe*. Soria: Excma. Diputación Provincial de Soria, 167-180.
- DELISLE, Jean. 1980. *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, Jean. 2003. *La traduction raisonnée*, 2<sup>e</sup> édition. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DERRIDA, Jacques. 2001. « Qu'est-ce qu'une traduction 'relevante' ? », *Quinzième assises de la Traduction Littéraire* (Arles 1998). Arles: Actes Sud, 21-48.
- DUFEU, Bernard. 1992. *Sur les chemins d'une pédagogie de l'Être*. Mayence: Éditions Psychodramaturgie.
- ECHEVERRI, Álvaro (sous presse). « La importancia de la investigación colaborativa en la pedagogía de la traducción ». *META* 50, n° 4.
- GILE, Daniel. 1995. *Basic Concepts and Models in Translation and Interpreting Training*. London/ Philadelphia: John Benjamins.



- GRANDJOUAN, Jacques Olivier. 1971. *Les linguicides*. Paris: Didier.
- HAGÈGE, Claude. 1996. *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob.
- HATIM, Basil et Ian MASON. 1990. *Discourse and the Translator*. London: Longman.
- HURTADO ALBIR, Amparo. 1996. *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- JAKOBSON, Roman. 1959. « On linguistics Aspects of translation », dans R. Brower (ed.), *On Translation*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 232-239.
- KIRALY, Donald. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester & Northampton: St. Jerome.
- MOUNIN, Georges. 1963. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.
- NEWMARK, Peter. 1988. *A Textbook of Translation*. Hempel Hamstead: Prentice Hall.
- NIDA, Eugene et Charles R. TABER. 1969. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill.
- NORD, Christiane. 1997. *Translation as a Purposeful Activity*. Manchester: St Jerome.
- ROBINSON, Douglas. 1997. *Translation and Empire: Postcolonial Theories Explained*. Manchester: St Jerome.
- SEGUINOT, Candace (dir.) 1989. *The Translation Process*. Toronto: H. G. Publications/School of Translation, York University.
- SELESKOVITCH, Danica et Marianne LEDERER. 1984. *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Érudition.
- SIMON, Sherry. 1996. *Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission*. London / New York: Routledge.
- VENUTI, Lawrence. 1995. *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. London/ New York: Routledge.
- VINAY J. P. et J. DARBELNET 1958. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris: Didier.