

Langues de spécialité(s) sur objectif de traduction : stratégies de gestion du manque chronique de savoirs « disciplinaires »

Anca-Marina VELICU¹

Résumé

Même lorsqu'il est orienté insertion professionnelle plutôt que recherche (linguistique), l'enseignement académique de langues de spécialité(s) à de futurs langagiers (traducteurs, terminologues, réviseurs, rédacteurs spécialisés, localisateurs...) ne saurait bénéficier directement des acquis de l'enseignement-apprentissage de langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD).

D'une part, il s'agira de prendre en compte de manière explicite, dans le dispositif d'enseignement, le contexte de médiation culturelle, et de sensibiliser les apprenants non seulement aux questions de registre en langue-culture source (le français, langue seconde) et en langue-culture cible (en l'occurrence, le roumain, langue maternelle), mais également à la structuration au moins en partie idiosyncrasique des référentiels dans les deux cultures.

De l'autre, il s'agira de prendre en compte leur manque chronique de savoir spécialisé en fait de référentiels, indépendamment du contexte de médiation.

La présente contribution s'attachera à légitimer le concept apparemment contradictoire de langues de spécialité(s) sur objectif de traduction, qui réunit à la même enseigne deux notions a priori clairement distinguées (voire opposées), dans la littérature (langues de spécialité, d'une part, et langues sur objectif spécifique, de l'autre).

Mots clés : LANSAD, langues de spécialité(s), FOS, langues de spécialité(s) sur objectif de traduction, traduction spécialisée, DNL.

1. L'obscur clarté du concept de « langues de spécialité(s) sur objectif de traduction »

Même lorsqu'il est orienté insertion professionnelle² plutôt que recherche (linguistique), l'enseignement académique des langues de spécialité(s) à de futurs langagiers (traducteurs,

¹ Chargée de cours dr., Département de Langue et Littérature Française, Université de Bucarest, Roumanie, ancamarinavelicu@gmail.com

² Traduction de textes spécialisés, compilation de glossaires terminologiques bi- ou multilingues, rédaction de textes fonctionnels en langue étrangère ou en langue maternelle sur modèle (patron) étranger.

terminologiques, réviseurs, rédacteurs spécialisés, localisateurs...) ne saurait bénéficier directement des acquis de l'enseignement-apprentissage de langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD)³.

D'une part, il s'agira de prendre en compte de manière explicite, dans le dispositif d'enseignement, le **contexte de médiation culturelle**, et de pratiquer une approche systématique des deux langues en contact (dispositifs en alternance et/ou études contrastives intégrées) susceptible de favoriser un apprentissage des registres professionnels (de leurs terminologie et phraséologie notamment) aussi bien en langue source (typiquement, une langue seconde – L2) qu'en langue cible (typiquement la langue maternelle – L1), tout en sensibilisant les apprenants à la structuration au moins en partie idiosyncrasique des référentiels dans les deux cultures⁴.

Ainsi, à l'issue d'un cours de français juridique, les apprentis-traducteurs roumanophones devront-ils (par exemple) savoir que si, en droit des affaires français (dans les contrats de vente), le terme de *compétence juridictionnelle* renvoie à l'instance compétente (au tribunal compétent), et le terme de *compétence législative*, à la Loi applicable (droit applicable, législation), en droit des affaires roumain un seul et même terme, en l'occurrence *jurisdicție* – litt. 'jurisdiction' (cf. *Clauza atributivă de jurisdicție* – litt. 'clause attributive de juridiction') renverra, selon les contextes, aux deux concepts : en matière de transactions intérieures, il désignera l'instance compétente, et en matière de transactions internationales, la Loi applicable⁵.

Ou que si, en droit français, une contravention (punie d'une amende inférieure à 3000 euros) est une infraction (fait pénal), au même titre (mais pas de même gravité) qu'un délit ou qu'un crime, en droit roumain, les

³ Précisons qu'à l'instar de Françoise Demaizière et Muriel Grosbois, nous entendons LANSAD « dans le sens le plus large », pouvant correspondre tantôt à un enseignement de FOU, tantôt à un autre type de FOS ou à un enseignement de français de spécialité tout court. (cf. Demaizière & Grosbois 2014, § Introduction).

⁴ Objet privilégié des EILA : études interculturelles de langues appliquées.

⁵ « Clauza atributivă de jurisdicție. In tranzacțiile internaționale, această clauză stabilește care dintre legile naționale din țările partenerilor este aplicabilă contractului. (...) In tranzacțiile interne, această clauză precizează instanța la care vor apela părțile în caz de litigiu » (PRUTIANU, Stefan (2000), *Manual de comunicare și negociere în afaceri*, Iași, Polirom, p.198).

contraventions ne sont plus des infractions (faits pénaux), mais des faits administratifs.

Les contrastes interlinguaux du premier type ont des retombées directes sur le processus de traduction, tandis que les divergences interculturelles du second type influent sur la structuration des systèmes conceptuels sans pour autant influencer sur le choix de l'équivalent en langue-cible⁶ (intéressant alors, de prime abord au moins, le terminologue davantage que le traducteur).

D'autre part, il s'agira de prendre en compte le **manque chronique de savoir spécialisé** des apprentis-traducteurs, en fait de référentiels, indépendamment du contexte de médiation.

D'où l'idée d'un enseignement-apprentissage de langues de spécialité(s) à des fins de traduction comme nécessairement distinct de l'enseignement des LANSAD : à public différent, objectifs différents, syllabi différents et méthodologie(s) et stratégies différentes.

Le pluriel final (virtuellement optionnel) dans „langues de spécialité(s)“ signale simplement que pluralité/ diversité des idiomes (français, anglais, allemand etc.) et pluralité/ diversité disciplinaire restent deux paramètres de variation au moins en partie autonomes (dans l'esprit de Binon et Verlinde, 2000).

Mais ce n'est pas là que le bât blesse... L'intitulé de cette contribution réunit à la même enseigne « langue de spécialité(s) » et « langue sur objectif spécifique » – deux concepts *a priori* clairement distingués sinon franchement opposés, dans la littérature.

Approche globale d'une discipline, ouverte à un public le plus large possible (logique de l'offre) – pour les langues de spécialité(s), approche particularisante, qui travaille au cas par cas, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis (logique de la demande) – pour les langues sur objectif(s) spécifique(s). (Mangiante & Parpette, 2004 : 16-18)

Si la « version optimale du FOS », en l'occurrence le « traitement au cas par cas, c'est-à-dire élaboration d'un programme adapté à chaque demande » se laisse définir comme « enseignement intensif portant sur des **contenus** strictement délimités par les **objectifs professionnels** visés » (*ibid.*, p. 6, nous soulignons), la principale difficulté à accepter un concept qui transcende ce type d'oppositions (tel le concept de <langue de

⁶ On traduira quand même *infraction* (FR) par *infracțiune* (RO).

spécialité(s) sur objectif de traduction>) viendra sans doute du fait qu'un objectif (professionnel) de traduction (non littéraire) n'implique de spécialisation disciplinaire qu'au gré des textes sources particuliers – qu'il s'agisse de traducteurs professionnels (d'entreprise, d'administration ou indépendants) ou en formation (apprentis traducteurs)⁷.

À l'origine de cette impasse, le concept vague (et peu opérationnel sinon au niveau métadiscursif) de « traduction spécialisée » (alors qu'en pratique nous sommes confrontés à des traductions économiques, juridiques, etc.), et l'usage vague du terme de *contenu* (la confusion entre : contenu d'enseignement et contenu thématique ou : savoir disciplinaire).

À pousser jusqu'au bout cette logique (objectif professionnel « spécifique » déterminant (de très près) un contenu *thématique* tout aussi limé), il faudrait également ne pas tirer argument de la vocation transversale de certains enseignements de FOS, tels les FOA/ FOU (évoqués sans être nommés dans Mangiante & Parpette (*ibid.*, p. 16) afin d'opposer français de spécialité (ancrage dans *une* spécialité – *une* branche d'activité professionnelle : français des affaires, du tourisme, des finances, de la banque, ...) d'une part, et FOS (« ambition de couvrir toutes les situations, ancrées ou non dans *une* spécialité ») de l'autre. (contra : *idem*)

Une formation académique en traduction spécialisée comporte le plus souvent (tel est aussi le cas des filières de traducteurs-interprètes de notre université) plusieurs modules de français spécialisé, chacun ancré dans un certain champ disciplinaire/ contexte professionnel. Ces modules ont eux-mêmes un statut instrumental à l'intérieur de la formation, étant censés étayer (en parallèle mais surtout en différé⁸) des modules de

⁷ Les traducteurs professionnels sont certainement très souvent fort spécialisés (du moins en synchronie), que ce soit par choix vocationnel (aptitudes, intérêts, valeurs) ou par choix de conjoncture (aléas d'exercice de la profession : traducteurs d'entreprise cantonnés dans les référentiels prédéterminés par l'APE de cette entreprise, traducteurs d'administration cantonnés dans une typologie textuelle et des référentiels fortement dépendants du profil de l'administration concernée – une traductrice auprès du Ministère de la Santé et une traductrice auprès du Ministère de la Défense ne seront pas confrontées aux mêmes problématiques). N'empêche que dans tous ces contextes, la spécialisation de l'activité traduisante (spécialisation de son agent et – sauf changement radical de *skopos* – spécialisation de son résultat, le texte-cible, comprises) est par hypothèse fonction du degré de spécialisation de la source.

⁸ Progression en spirale.

traduction de textes qui procèdent des champs disciplinaires/ des contextes professionnels respectifs.

À l'Université de Bucarest (Faculté de Langues et Littératures Étrangères – désormais : FLLS), le plan d'enseignement en licence de Traducteurs-Interprètes comporte 4 modules semestriels de CM de langues de spécialité(s), redoublés de TP en traduction assez vaguement (voire pas du tout) articulés aux domaines concernés⁹, et ce n'est qu'en Master de Traductions Spécialisées et Études Terminologiques que les syllabi de ces CM en français de spécialité(s) seront vraiment mis à profit, lors de divers modules de traduction spécialisée (cours-ateliers), dans une logique de master d'approfondissement (vs complémentaire).

Côté thématique, la situation de n'importe quelle variété de *français spécialisé sur objectif de traduction* tel que nous l'entendons (*français économique sur objectif de traduction, français juridique sur objectif de traduction, etc.*) se rapprochera donc, à l'évidence, de celle de n'importe quel enseignement de français de spécialité(s) : *une* spécialité à la fois. Qui pis est, la sélection des contenus thématiques ne saurait être *directement* dépendante de l'objectif professionnel de traduction (qui reste le même à travers ces diverses variétés de langue (diastatiques mais surtout : diaphasiques), contrairement à la démarche FOS prototypique.

Les réalités de terrain, s'agissant d'enseignement de langues dans les filières langagières (vs péri-disciplinaires¹⁰) de traduction spécialisée imposent pourtant ce rapprochement d'apparence contradictoire, à la faveur duquel le volet « langagier » – qui se décline ici respectivement comme instrument (langue) et comme objectif professionnel (traduction) – se retourne sur soi-même, et la spécialisation disciplinaire est reléguée au composant instrumental.

⁹ TP dont la désignation déjà vague (« traduction ») laisse la porte grande ouverte, en fait de cloisonnement disciplinaire, à tous les abus (choix du syllabus selon préférences/compétences de l'animateur, souvent un littéraire), n'encourageant guère l'harmonisation avec le CM parallèle en langue d'*une* spécialité). Les séries ayant bénéficié d'un enseignement thématiquement harmonisé des deux matières (sans que pour cela les TP « traduction » ne deviennent des TD attachés administrativement aux CM en langues de spécialité(s)) ont évidemment enregistré de meilleurs résultats dans l'appropriation des syllabi à la fois disciplinaires et linguistiques.

¹⁰ Les filières langagières produisent des **traducteurs spécialisés**, tandis que les filières que nous appelons péri-disciplinaires produisent des **spécialistes traducteurs**. Une distinction lourde de conséquences.

On pourrait évidemment se poser en outre la question de savoir si de fait, dans le cadre d'un tel enseignement, c'est la langue ou la traduction qui sont spécialisées (langue d'une spécialité ou traduction spécialisée ?).

Enjeu de cette décision plus que terminologique : volet disciplinaire instrumental (et présupposé) comme nous venons de le suggérer, ou bien volet disciplinaire posé en objectif spécifique, comme à l'accoutumée ?

Si (comme nous le pensons) il est vrai que le caractère spécialisé (vs littéraire) de la traduction (et du texte cible) vient en première instance du contenu (ainsi que de la forme – y compris de la langue) plus ou moins spécialisé(e) du texte à traduire, *langue sur objectif de traduction spécialisée* ne saurait être qu'une subtile paraphrase technique de *langue de spécialité sur objectif de traduction* ; une paraphrase qui maquille en objectif ce qui participe au fond de l'instrument. En effet, des référentiels spécialisés étant désignés par des vocables spécialisés (terminologie dudit domaine), le rapport entre texte spécialisé et langue d'une certaine spécialité (ou : spécialisée – Lerat, 1995) définira une instance du rapport tout à fait général discours/ langue (actuel/ virtuel). (Kocourek, 1982)

Nous parlerons donc plus volontiers (par exemple) de *français économique sur objectif de traduction* ou de *français juridique sur objectif de traduction*, que de *français sur objectif de traduction économique* ou de *français sur objectif de traduction juridique*.

2. Une désignation plus sottie que grenue ?

Comme tout concept émergent, en didactique des langues, se doit, paraît-il, d'être assorti d'une désignation susceptible de se voir associer un sigle (LEA¹¹, FOA) ou, encore mieux, un acronyme – si possible transparent (LANSAD¹²), mais à coup sûr « accrocheur » (FLE, FLA, FOS, FOU, ...), et puisque *langues de spécialité(s) sur objectif de traduction* ne saurait rien donner, en référence à FOS, et déboucherait sur un assez décevant LANSOT, en référence à LANSAD, nous pourrions nous sentir dans l'obligation d'étoffer la notion (et sa désignation), en y ajoutant l'objectif de

¹¹ Tel est le mirage de l'acronyme (prononcé comme un mot à part entière et se prêtant ainsi à force associations d'idées, connotations, calembours) qu'un habitant hispanophone de Nantes demande, sur un forum, s'il ne faut pas plutôt prononcer LEA comme Léa. (<http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=2806919>)

¹² J'en suis encore à me demander si celui qui a eu l'idée du LANSAD habite bien à Lansade, dans le département de la Gironde...

terminologie (*langues de spécialité(s) sur objectif de traduction/ terminologie*). Il en résulterait un bien plus agréable LANSOTT (consonne finale prononcée et motivation à la clé : 'des langue(s) [plus] sotte(s) [que grenues]' (=saugrenues). Ce dont nous nous sommes précisément ingénié à **démonter** la pertinence théorique, tout au long de la section précédente (!)... où les « sombres clartés » de la notion étaient censées participer d'un oxymore révélateur (formule seulement *en apparence* contradictoire, figure de style du dépassement des contradictions, transdisciplinaire au possible), et non d'une banale antilogie.

Jamais deux sans trois, en passant des *langues de spécialité(s)* au *français de spécialité(s)*, il faudrait à nouveau en revenir au masculin (finale muette, et donc *objectif de traduction* tout court) – FRANSOT (du français ...saugrenu). *Exit* la cohérence du système terminologique.

Si nous élaborions davantage les connotations de telles chimères, nous pourrions nous laisser aller à des associations avec le degré de finesse (dans la lignée de l'anglais *granularity levels*) tout relatif, qu'évoque l'apparence des grains dans l'acception correspondante, figurée, de *grenu,e* (peu de souci du détail, donc). Là aussi, mon acronyme finirait en cul de sac (sinon en queue de poisson), puisque les LANSOTT devraient à la fois être caractérisées par un souci du détail exacerbé (« plus sottes que grenues » étant, par transitivité, égal à « moins grenues que sottes », donc, « peu » voire « pas » « grenues »), et par un niveau de spécialisation des plus bas (puisque « sottes »).

Sept années de pratique du métier dans cet environnement pédagogique m'ayant persuadée qu'il n'y a au contraire rien de saugrenu dans un tel enseignement-apprentissage des langues en filières (langagières vs péri-disciplinaires) de traduction spécialisée, je n'aurai entretenu ces phantasmes qu'à titre dissuasif. Le concept dont je viens de larguer les amarres restera décidément (en ce qui me concerne) affublé d'une désignation périphrastique des plus rébarbatives et désespérément littérale, mais à l'abri de connotations malencontreuses.

Où que mes *langues de spécialité(s) sur objectif de traduction* voguent à partir de là, cette contribution-ci se propose seulement d'illustrer, par des exemples issus de l'enseignement de ces disciplines linguistiques en section de Traducteurs-Interprètes de l'Université de Bucarest (licence de Traducteurs-Interprètes, dans ses rapports au Master de traduction spécialisée et études terminologiques), quelques-uns des principaux défis

qu'elles soulèvent pour l'enseignant comme pour l'apprenant roumanophones.

3. Public visé : l'évidence du manque chronique de savoirs disciplinaires

Dans la plupart des cas, nos apprentis-traducteurs n'ont pas suivi de formation disciplinaire préalable, ni ne suivent (à de rares exceptions près) de cursus parallèles langagier et disciplinaire (par exemple, Droit et LEA/ TI). La licence de traduction-interprétariat (options : français (L2)/ anglais, allemand, espagnol, italien ou russe (L3) ou bien : français (L3)/ une autre L2) pourvoit une initiation en lexicologie (française) et en terminologie (française et bilingue FR-RO), et des cours de civilisation française, ainsi que des cours de linguistique française (phonétique, morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique) en régime de tronc commun avec la licence de FLE. C'est dire que notre public est d'habitude « novice » en matière disciplinaire (DNL), et « averti » (en train de devenir « expert ») en matière langagière/ linguistique.

Les **connaissances d'un novice** et les **connaissances d'un expert** ne sont pas organisées de la même manière. L'expert a une tête surtout « mieux faite » plutôt que (seulement) « mieux remplie » que celle du novice (pour paraphraser Montaigne). En bref :

Savoir du novice	Savoir de l'expert
Connaissances surtout (déclaratives) notionnelles.	Poids important des connaissances procédurales et déclaratives épisodiques.
Connaissances relativement isolées (faiblement intégrées).	Connaissances notionnelles articulées en réseaux : faciles à apprendre (mémoriser), faciles d'accès (une fois mémorisées).
Catalogue de faits singuliers.	Système déductif performant, qui facilite la compréhension des textes spécialisés/ l'acquisition de connaissances nouvelles.
Connaissances initiales	Connaissances avancées

Nous ferons nôtre ici une **définition opérationnelle de la connaissance**¹³, et distinguerons entre **réalité extralinguistique** (tout ce qui est accessible à nos systèmes de perception et d'analyse, sans limitation intrinsèque aucune : continuum du réel)¹⁴, **objet individuel** ou : **particulier** (élément de cette réalité *a priori* continue, isolable/ isolé par nos systèmes de perception et d'analyse, pour que l'on puisse y référer, qu'il s'agisse d'une chose, d'une entité abstraite, d'une situation, d'un événement, d'une qualité, d'une relation...), et **connaissance** (description de la réalité extralinguistique, modèle mental élaboré à partir de celle-ci). En fait de **typologie des connaissances**¹⁵, nous adopterons en premier lieu le clivage entre **connaissances déclaratives** (savoir, savoir-faire verbalisable, savoir-dire qui se laisse expliciter) et **connaissances procédurales** (savoir-faire non verbalisable¹⁶ : , savoir-dire qui ne se laisse pas expliciter¹⁷), et, parmi les connaissances déclaratives, entre **connaissances notionnelles** (notions plus ou moins abstraites et relations entre celles-ci) et **connaissances épisodiques** (cadres (*angl*frames), scénarios

¹³Cf. Lethuillier, 2003 : 383, pour les notions opératoires évoquées quant à la typologie des connaissances.

¹⁴ Entité appréhendée souvent, dans la littérature linguistique (et dans une perspective sémasiologique) en tant que **monde référentiel**.

¹⁵ Cf. Dancette et Halimi, 2005 : 550-551 pour le classement même, appliqué à l'activité de traduction. Explications et exemples de notre main. Cf. Seron & Jannerod, 1998 : 267-268 pour la distinction entre connaissances (et mémoire) épisodiques et respectivement connaissances (et mémoire) sémantiques, et p. 268-270 pour la distinction entre connaissances (et mémoire) déclaratives et connaissances (et mémoire) procédurales.

¹⁶ Savoir/ pouvoir calculer le prix d'une fourniture de marchandises selon tel ou tel incoterm ; savoir identifier les termes spécialisés requérant un complément d'information, dans le texte à traduire ; savoir discriminer des erreurs à la rédaction dans un texte (sans pour autant être à même d'en donner les raisons, ni, *a fortiori*, être à même d'expliquer en quoi ces activités cognitives consistent au juste).

¹⁷ Savoir/ pouvoir libeller la condition de livraison sur une facture ou un bulletin de commande; savoir reformuler un passage textuel dans la langue de rédaction du texte et dans une autre langue (dans tous les trois cas de figure, sans pour autant être à même d'expliquer à autrui, autrement que par l'exemplification directe, la façon dont on s'est pris pour y parvenir, ni, *a fortiori*, être à même d'expliquer les activités cognitives à la base des performances concernées, ou les activités physiques y afférentes (écriture et/ou parole articulée).

(*anglscripts*), séquences (*anglchunks*) liés à l'expérience professionnelle de l'individu¹⁸).

Quant à la distinction entre **connaissances initiales** et **connaissances avancées**, ce couple de notions est défini dans la littérature (théorie de la flexibilité cognitive), en référence au concept de **domaine complexe**¹⁹ (cf. Spiro & al., 1991, et, pour commentaire de cet article, Henri & Lundgren-Cayroll, 1998 : 19-21). Si les connaissances initiales sont simples, superficielles et fortement structurées, les connaissances avancées seront, elles, complexes, approfondies et peu structurées.

Le traducteur spécialisé (en exercice de sa profession et *a fortiori* le traducteur en formation) est le plus souvent en posture de novice, pour ce qui est du domaine de référence (domaine de spécialité), par rapport à l'auteur du texte-source et/ ou au récepteur de la traduction. Son domaine d'expertise est surtout linguistique/ langagier.

Le savoir du professionnel du domaine de référence émerge très certainement les connaissances utiles du traducteur, lors de la compréhension/ déverbalisation (cf. Lederer, 1994 : 23-26) d'un texte de spécialité, en fait de référents cognitifs, mais le traducteur a une connaissance à la fois *plus systématique* et *plus complexe* de la langue de spécialité en soi (connaissance caractérisée par la conscience des pièges éventuels de la synonymie et de la polysémie internes à un domaine de spécialité ou entre domaines de spécialité différents, voire entre langue de spécialité et langue commune, ainsi que par la conscience du risque

¹⁸ Le fait d'avoir libellé la condition de livraison sur telle ou telle facture de telle ou telle manière bien précise, le fait d'avoir rempli un certain bulletin de commande (pour certains articles, quantités, etc.), le fait d'avoir rédigé une lettre de réclamation à l'intention d'un certain fournisseur ; le fait d'avoir traduit du français en roumain un certain bulletin de commande, une certaine facture, une certaine lettre de réclamation etc. – et des généralisations à partir de ces expériences ponctuelles (sous forme de « schémas narratifs »).

¹⁹ Un **domaine de connaissances complexe**, par hypothèse **peu ou mal structuré**, est censé posséder au moins l'une des propriétés suivantes :

- a. chaque **cas d'application** des connaissances implique le recours simultané à de multiples **structures conceptuelles** génériques et complexes (points de vue, principes organisateurs, représentations schématiques, algorithmes etc.), qui interagissent les unes sur les autres ;
- b. le **patron** des structures conceptuelles utilisées, leur **interaction** et leur **effet** varient considérablement d'un cas à l'autre.

d'interférences entre langue de départ et langue d'arrivée, et par une gestion consciente, et souvent fort nuancée, de l'interculturel...).

Ce qui n'implique nullement que le traducteur ait également une connaissance *aussi complète* de l'idiome spécialisé (en perspective monolingue et pratique) que le professionnel du domaine concerné. Le recours à l'informateur (locuteur natif de la langue d'arrivée à l'instar du traducteur, mais en outre, expert du domaine de référence) lors de l'étape du transfert (réexpression en langue-cible, du vouloir dire de l'auteur du texte-source) est en effet assez fréquent, pour affiner les choix terminologiques et phraséologiques. Et les meilleurs relecteurs sont justement les professionnels sujets parlants natifs de la langue-culture cible.

D'où l'utilité – toute pratique – de savoir, pour un traducteur spécialisé, quelle est (par hypothèse) la configuration des connaissances de l'expert, du professionnel du domaine de référence. Cela concerne en particulier la manière de poser des questions (efficaces) à l'expert en tant qu'informateur :

- en vue de l'éclaircissement d'un point obscur du texte à traduire (difficulté d'accès aux référents cognitifs en quoi consiste le vouloir dire de l'auteur du texte-source) ;
- dans la validation d'un choix terminologique ou phraséologique (par exemple, afin d'établir la pertinence d'une collocation), lors du transfert en langue-cible (L1), du sens utile²⁰ d'un texte-source à accès présumé non problématique,
- dans le processus (onomasiologique) de recherche d'une appellation pour un concept sans contrepartie en langue-culture d'arrivée (trou lexical).

Dans tous ces cas de figure, il s'agira d'éviter la boucle notionnelle pure et dure : ne pas faire définir des concepts par l'expert, mais bien plutôt lui demander :

- (i) d'indiquer le terme correspondant à un concept préalablement défini (définition en intension : *Quel bateau fluvial à fond plat*

²⁰ Distinction est faite, en traduction spécialisée, entre **sens référentiel** de départ c'est-à-dire intention informative en-deçà du texte de départ (ou : texte source), vouloir dire de l'auteur du texte de départ, et **sens utile** en tant que produit du décodage du texte source par le traducteur, le sens qui se retrouve à l'origine du texte cible (produit par le traducteur) n'étant pas directement le sens référentiel, mais le sens utile. (cf. Lethuillier, 2003 : 380)

*connaissez-vous ? Réponse visée : équivalent roumain du terme français de péniche)*²¹ ;

- (ii) d'indiquer le terme qui désigne un concept illustré par des exemples particuliers (définition en extension : *Une personne physique et une personne morale sont des _____ ? Réponse visée : l'équivalent roumain de l'hyperonyme français personne juridique*²²) ;
- (iii) de choisir entre deux (ou plusieurs) formulations alternatives (*Comment faut-il écrire, dans un contrat de vente : 'condition de livraison' ou 'clause de livraison' ?*).

4. Possibles stratégies de gestion de ce manque

Le recours au témoin (à l'expert du domaine de référence) est déjà une stratégie permettant au traducteur spécialisé (vs spécialiste traducteur) de combler son déficit de connaissances – une stratégie faisant l'objet d'un enseignement explicite et d'un apprentissage systématique dans le cadre de la licence de Traducteurs-Interprètes à l'Université de Bucarest, y compris en CM de *français de spécialité(s) sur objectif de traduction*.

Les stratégies de gestion de ce manque de connaissances disciplinaires (non linguistiques) ressortissent globalement à la

²¹ Nous avons eu recours ici à un usage substitutif du français pour faciliter la lecture du texte : il va sans dire que, dans les faits, ces questions, nos apprentis-traducteurs seront amenés à les adresser à des experts du domaine de référence roumains activement roumanophones (vs expatriés) – la traduction optimale étant vectorisée vers la langue maternelle. Pour valider le résultat de la recherche lexicographique, qui indique, pour *acon*, par exemple, l'existence d'un trou lexical, en roumain (solution de transfert par paraphrase explicative : *navă cu fundul plat care servește la încărcatul și descărcatul vaselor de mărfuri* – cf. Gorunescu 2002 : 18), on pourra toujours s'adresser à un professionnel du transport (maritime) : *Ce embarcațiune cu fund plat care servește la încărcatul și descărcatul vapoarelor cunoașteți ?*

²² La fiction du français obscurcit sur ce point la portée même de la démarche : c'est que le roumain appelle une personne morale *persoană juridică* (litt. 'personne juridique'), et **manque de terme pour le niveau hyperonymique** (*personne juridique* à la française). Les alternatives du terminologue (et/ou du traducteur) sont alors soit d'utiliser, en roumain, le même terme pour deux concepts (espèce et genre prochain), dans un système terminologique où *persoană juridică* s'autodominerait, ou bien la modulation concret/abstrait *personne juridique* FR → *personalitate juridică* RO. Rappelons (pour les non-initiés en droit) que la <personnalité juridique> est une notion abstraite, une qualité reconnue à toute <personne de droit> (= *personne juridique* FR), et que les <personnes de droit> sont par contre des entités concrètes (individus ou bien sociétés).

professionnalisation de l'enseignement-apprentissage des langues : professionnalisation au niveau des syllabi (autant que faire se peut mais pas plus que de raison), au niveau méthodologique, au niveau de l'encadrement des étudiants (matériel pédagogique, intervenants) et surtout, en termes des activités d'enseignement et/ou d'apprentissage proposées²³.

4.1. La professionnalisation par les syllabi

Une sélection limitée des contenus (étant donné les ressources temporelles limitées²⁴) n'implique nullement que les contenus disciplinaires (thématiques) retenus doivent être des connaissances avancées. Il peut /doit y avoir négociation préalable des syllabi disciplinaires avec les apprenants, selon leurs centres d'intérêt et aussi selon leur disponibilité à s'investir dans ce CM (préparation des devoirs et activités de documentation/recherche en autonomie comprises).

Dès 2008, nous avons proposé à nos étudiants, en début de curriculum (deuxième année de licence), ou bien un parcours « connaissances initiales » ou bien un parcours « connaissances avancées » – en régime de programmes d'enseignement alternatifs. Dans un premier temps (promotion 2008-2010), le choix du parcours pouvait varier au gré des modules (français économique sur objectif de traduction en régime de connaissances (thématiques) initiales, français juridique sur objectif de traduction en régime de connaissances avancées, etc.), mais pas selon les étudiants (parcours unique pour tout le groupe). Nous avons cela dit remarqué que cette formule (au demeurant peu consistante avec les contraintes de professionnalisation méthodologique – centrage sur l'apprenant notamment – voir infra §4.2.), ne parvenait pas à intégrer la complexité de l'apprentissage en fait de compétences de médiation, et gros grain des connaissances thématiques – pour les modules à parcours

²³ Il va sans dire que nous employons ici le terme de *stratégies* dans son acception la plus large, et non comme *stratégies d'enseignement* au sens de Claude Germain et de Joan Netten – à savoir : « actes concrets posés par l'enseignant, en salle de classe, afin de créer les conditions susceptibles de contribuer à l'apprentissage de la matière enseignée », qui sont à distinguer des « activités d'enseignement », dans la mesure où les dernières sont « planifiées » et peuvent figurer dans un manuel, alors que les premières sont « spontanées » et « dynamiques », ne participant pas du plan curriculaire. (Germain & Netten, 2008 : 168)

²⁴ Sept CM par module semestriel, soit une séance de deux heures toutes les deux semaines.

d'initiation au domaine de référence ; avec au bout du compte, une perte de vitesse des deux côtés.

Aussi avons-nous essayé, pour une promotion à taux relativement important d'étudiants en double cursus (Droit ou sciences économiques et TI), d'imposer le parcours avancé pour tous les 4 modules, à dominante uniformément économique et thématiquement très ciblés : contrat international de vente (module juridique péri-économique), marchés des capitaux, instruments de paiement, marché de l'emploi (modules économique-financiers). Avec d'excellents résultats, que nous avons présentés ailleurs. (Velicu, 2011)

Mais ce type de stratégie n'est payante que si le public a d'entrée de jeu un certain niveau de culture „technique” en la matière non disciplinaire (sinon il risque de décrocher).

Nous avons proposé à la promotion 2012-2014 un **enseignement uniformisé** vers le bas pour ce qui est de tous les 4 modules (deux modules à dominante juridique et deux modules à dominante économique), mais nous avons redoublé les CM ainsi structurés d'un **apprentissage encadré à deux vitesses**, visant notamment à l'approfondissement (mais également, dans le cas de 2 étudiants Moldaves, le rattrapage). Matériel d'encadrement : 1 jeu de fiches pédagogiques et exercices complémentaires d'approfondissement (à corrigés et remarques), et 1 jeu de fiches pédagogiques et exercices complémentaires de rattrapage (à corrigés et remarques).

Dans tous les cas de figure, les décisions d'aménagement du syllabus ont été prises sur la foi d'un questionnaire (centres d'intérêt, formation, expérience professionnelle éventuelle) et d'un test de connaissances diagnostic administrés au groupe en début de module (lors du premier cours, qui aura par la suite été reprogrammé, de commun accord avec les étudiants).

Une autre direction de professionnalisation du syllabus a visé l'enseignement explicite de notions théoriques susceptibles d'étayer les démarches d'apprentissage en autonomie (dans une logique de type « apprendre à apprendre »):

- notions relatives à la typologie des connaissances,
- notions relatives aux systèmes de concepts et à leurs différentes représentations graphiques,
- notions relatives à l'élaboration de cartes conceptuelles.

4.2. *La professionnalisation par les méthodologies*

Les principales stratégies adoptées à cet égard ont visé d'une part, la relation entre méthodes d'enseignement et parcours choisi en matière de syllabi (connaissances initiales ou connaissances avancées), et de l'autre, la position de l'apprenant dans le dispositif pédagogique. Dans le respect des **principes andragogiques**, elles ont pour l'essentiel consisté à:

- adapter les méthodes d'enseignement au profil plus ou moins spécialisé des syllabi (méthodes d'enseignement efficaces pour l'apprentissage des connaissances initiales : segmentation de la matière ou du sujet par blocs; représentation unique et unifiante concernant chaque bloc, principes généraux, règles/ méthodes d'enseignement efficaces pour l'apprentissage des connaissances avancées : présentation non segmentée, englobante, du sujet; représentations multiples concernant toute la matière, à la fois l'ensemble du sujet, les cas particuliers et les exceptions)²⁵;

- pratiquer une pédagogie centrée sur l'apprenant (démarche de type „apprendre à apprendre”; parcours d'apprentissage personnalisés en liséré de parcours d'enseignement à complexité variables selon les modules);

- encourager l'autonomie de l'apprenant (**activités diversifiées pendant les séquences interactives du CM**, de sorte que chaque étudiant/ sous-groupe réalise une autre tâche à propos d'un seul et même texte, ou la même tâche à propos de textes différents ; **tâches distribuées**, de sorte qu'une seule et même tâche²⁶ soit distribuée entre plusieurs acteurs, et réalisée de manière incrémentielle par ces derniers, ce qui suppose des niveaux de complexité/ difficulté distincts selon chaque intervenant ; **travaux personnels encadrés** en termes de devoirs, qu'il s'agisse d'exercices à corrigés et remarques ou de traductions commentées) ;

- privilégier l'enseignement collaboratif (en ligne pour les séquences interactives du CM, et respectivement en différé pour les devoirs), en alternance avec des tâches coopératives (surtout en différé).

²⁵ Henri & Lundgren-Cayrol, 1998: 19.

²⁶ Par exemple l'analyse d'un texte-source à des fins de traduction, au sens de la théorie du *skopos*, ou bien la documentation thématique et terminologique/ phraséologique en vue de compiler le concordancier d'une traduction, une fois l'analyse du texte-source achevée.

4.3. La professionnalisation par l'encadrement

Les principales stratégies de gestion du manque de savoirs disciplinaires par l'encadrement concernent à la fois le **matériel pédagogique**, les **nouvelles technologies de la communication** et les **personnes-ressources**²⁷.

Supports de cours électroniques ou édités en version papier, fiches pédagogiques, recueils d'exercices (à visée à la fois terminologique et thématique), dictionnaires explicatifs, glossaires terminologiques et/ou glossaires thématiques d'auteur, en ligne ou édités en version papier, glossaires maison (mémoires de fin d'études d'anciens étudiants ou mastérants) faciliteront des recherches ponctuelles ou, selon le cas, systématiques, censées combler un déficit de connaissances référentielles. Dans le même sens (à des fins de documentation, en pré-translation²⁸), s'attacher à enseigner explicitement aux apprentis-traducteurs :

- comment se servir de banques de données terminologiques (GDT), de bases de données terminologiques (IATE), de banques de données textuelles et autres corpus en ligne;
- comment construire une carte conceptuelle (cf. Novak & Canas, 2008) et comment s'en servir, que ce soit en contexte de traduction (cf. Dancette & Halimi, 2005) ou en contexte d'apprentissage thématique hors traduction ;
- comment collaborer avec une personne-ressource.

Une autre stratégie que nous avons mise en place dans certains CM à contenus thématiques plus difficiles d'accès pour les apprentis-traducteurs du moment a été l'encadrement du cours de *français d'une spécialité sur objectif de traduction* par une personne-ressource qui y ait pris part à côté de l'enseignant de langue. Les interventions de cet expert du domaine de référence auront consisté à fournir des informations thématiques complémentaires et/ ou à systématiser les informations du cours. C'est là une stratégie qui reprend en miroir la technique LANSAD des « cours encadrés »²⁹ (*sheltered courses*) – en miroir, puisque cette fois-ci,

²⁷ Au Canada, expert choisi pour ses connaissances dans un certain domaine.

²⁸ Au sens étendu de « préparation de la traduction » (Gouadec, 2005), et non dans l'acception restreinte à la traduction automatique et/ou aux TAO.

²⁹ Pour désignation française du concept, voir Migneron, 1989a et b. Principal avantage de cette sorte de programme universitaire d'immersion : « faire d'une pierre deux ...cours » – ainsi que le suggère la vidéo de Mariette Migneron (Migneron, 1989b).

c'est le cours de langue qui accueille un expert de la DNL, tandis que dans les vrais „cours encadrés” à la Krashen (1982), c'est au contraire la DNL qui accueille et bénéficie d'un encadrement de la part de l'enseignant de langue (dont les interventions pallieront les défauts de compréhension des étudiants).

4.4. La professionnalisation par les activités d'enseignement et d'apprentissage

Cet ensemble de stratégies se réfère notamment à l'inclusion, parmi les contenus explicites à enseigner en CM, de savoirs (notionnels) et d'une description de divers savoir-faire essentiels au déroulement d'activités d'apprentissage dirigées ou bien en autonomie, que ce soit pendant les séquences interactives du CM (études de cas, simulations lourdes, documentation/ recherche dirigée), ou en différé (documentation et recherche en autonomie; portefeuilles de devoirs).

L'encadrement des activités de traduction par des mémoires de traduction (SDL Trados 2011) et/ou des logiciels de gestion de terminologies (SDL MultiTerm – cf. <http://www.sdl.com/technology/language-technology/what-is-terminology-management.html>) représente certes un pas important dans la direction de la professionnalisation de la formation, mais leur impact sur *l'apprentissage* de connaissances thématiques (conjointement aux terminologies correspondantes: conscient, explicite, orienté vers la forme...) est au mieux indirect. Il n'en va pas forcément ainsi de *l'acquisition* de ces mêmes connaissances (largement inconsciente, spontanée, tournée vers le sens...), à la faveur des traductions assistées effectuées.

Un exemple particulièrement bien reçu de simulation concerne la compilation et l'exploitation de corpus comparables en langue cible, pour parvenir à des textes-cibles idiomatiques dans le registre spécialisé concerné. Rappelons qu'un corpus de *textes comparables* en langue-cible se laisse en principe exploiter ou bien pour dépouillement terminologique et phraséologique référé à cette langue (L1 typiquement: par exemple, le traducteur roumanophone du français de telle ou telle spécialité a intérêt à améliorer/ approfondir sa connaissance du roumain de la spécialité en question, qui ne lui est pas acquise d'entrée de jeu); ou bien pour acquisition de connaissances thématiques relatives à la structuration du domaine de référence dans la culture-cible; ou encore pour étayer la réexpression du texte à traduire, en langue-cible. Tout corpus étant par

hypothèse limitée, des recherches ponctuelles à partir d'hypothèses de traduction facilitées par la lecture des textes du corpus seront également à envisager (recherche de mots-clés, voire de syntagmes ou collocations, sur un moteur généraliste – Google, Yahoo...).

4.5. La professionnalisation par l'environnement éducatif

Il s'agit des **dispositifs d'insertion professionnelle** (stages pratiques *extra muros*, en tant que traducteur d'entreprise). Ces dispositifs ont d'abord été mis en place pour les masters correspondants aux licences de LEA et de Traduction-Interprétariat (TI) de la Faculté des Langues et Littératures Étrangères de notre université – en l'occurrence, le master de Culture et Langage des Organisations Européennes (CLOE), master de la filière de LEA, et le Master de Traductions Spécialisées et Études Terminologiques et le Master Européen d'Interprétation de Conférence (MEFIC), sur lesquels débouche la licence de TI – mais puisque les programmes de Master concernés n'ont pas de personnalité juridique (seule la Faculté et ses Départements sont dans ce cas), ils ont été étendus, de manière tacite, aux programmes de Licence correspondants et même aux Licences Lettres Modernes/FLE (pourvu que les candidats remplissent les conditions imposées par l'entreprise d'accueil, en termes notamment de compétences linguistiques/ langagières).

Le Département de Langue et Littérature Française (DLLF) a signé plusieurs contrats de partenariat avec des succursales roumaines d'entreprises francophones à cet effet, dont nous mentionnerons le partenariat avec les compagnies Renault Technologie Roumanie SARL et Yves Rocher Roumanie, ciblant au premier degré la formation en LEA (CLOE + licence), et le partenariat avec le représentant roumain de la compagnie belge Décathlon – la société commerciale *S.C. Roumasport SRL* – qui a ciblé initialement le Master en Traductions Spécialisées et Études Terminologiques, pour être par la suite étendu à la licence de TI et enfin au MEFIC. Tous ces dispositifs impliquent la signature d'une convention de partenariat entre l'entreprise d'accueil, appelé Partenaire, la FLLS (représenté par la Doyen) conjointement au DLLF (représenté par son Directeur), en tant qu'Organisateur de pratique, et la signature d'une convention de stage entre ces deux parties et chaque stagiaire. À l'issue de chaque stage une **attestation de stage** est délivrée au stagiaire par le

Partenaire, où seront stipulées la durée du stage et une évaluation de la prestation du stagiaire.

Les réglementations en vigueur dans la FLLS cependant n'encouragent guère ce type de dispositif, s'avérant nettement moins exigeantes que la législation nationale en la matière, pour ce qui est d'abord du **nombre d'heures/ jours de stage en entreprise obligatoires** selon chaque programme (licence et respectivement master). Il subsiste, au sens desdites réglementations, plein de possibilités de substituer au stage professionnel en entreprise des activités *intra muros* de documentation/recherche et/ou des CDD (à temps partiel), même si le poste pourvu n'a virtuellement rien à voir avec le parcours académique. Par ailleurs, les réglementations évoquées ne comportent aucune obligation pour chaque étudiant à double spécialisation (L2et L3), d'intégrer des dispositifs de stages en entreprise pour chacune des langues étrangères étudiées. Et l'**évaluation du stage** (par le Partenaire) reste sans effet formel aucun sur les résultats académiques du stagiaire. Ce qui va de pair avec la simplification outrancière du système assez articulé de suivi et d'évaluation du stagiaire par le **tuteur** (représentant du partenaire) et par l'**enseignant responsable de stage** (représentant de l'organisateur de pratique) que prévoit le législateur³⁰ – à l'aide d'un **Portefeuille de stage** (durée du stage, compétences visées, modalités d'évaluation), d'une **Fiche d'observation/ d'évaluation de parcours** (nom et prénom du stagiaire, absences, retards, habiletés de coopération, tenue, convivialité ; activités spécifiques réalisées, en l'occurrence documentation-recherche, traduction, prise de notes dans le cahier de stage), et d'un **Rapport de stage** (synthèse des fiches d'observation/ d'évaluation de parcours, évaluation finale selon les paramètres pris en compte dans ces fiches) remplis par le tuteur et contresignés par l'enseignant, et d'un **Cahier de stage** (à remplir au fur et à mesure, par le stagiaire : compétences exercées, activités déroulées, remarques personnelles concernant celles-ci, et visé par l'enseignant).

Même ainsi appauvri, le stage en entreprise demeure l'une des stratégies de professionnalisation les plus efficaces, qui contribuent à

³⁰ La Loi n°258 du 19 juillet 2007 portant pratique des élèves et des étudiants, l'ordre MEC n° 3955 du 9 mai 2008 portant approbation du Cadre général d'organisation des stages de pratique en licence et en master, ainsi que la Convention-cadre concernant la réalisation du stage de pratique en licence et en master.

moyen terme, à combler le déficit en savoirs disciplinaires des apprentis-traducteurs : le choix de sujets de mémoires de licence ou de dissertations en relation avec l'APE de l'entreprise partenaire en est par ailleurs un excellent indicateur.

5. En guise de conclusion : quel avenir pour les traducteurs spécialisés ?

En ce qui concerne l'enseignement académique des *langues de spécialité(s) sur objectif de traduction* en filières langagières (vs péri-disciplinaires), toute stratégie visant à suppléer au manque chronique de connaissances thématiques (savoirs disciplinaires non linguistiques) du public cible obéira, par défaut, au principe de moindre effort (que ce soit du côté de l'apprenant ou du côté de l'enseignant). D'où l'émergence de techniques palliatives *ad hoc* (se débrouiller avec les moyens du bord – téléphones intelligents et autres phablettes compris), qui remettent en honneur, dans une logique d'apprentissage en autonomie, les formules du type « apprendre à apprendre », et en particulier l'apprentissage de techniques de documentation efficace, seules susceptibles d'étayer une spécialisation dynamique (continue) du langagier tout le long de sa (future) carrière.

Quel avenir, alors, pour les traducteurs spécialisés (issus de filières langagières), dans la société roumaine contemporaine ?

À l'instar de la DGT, au niveau du marché européen de la traduction (autres institutions européennes comprises), préférence est largement donnée, ces derniers temps, aux spécialistes-traducteurs³¹.

Le marché national de la traduction semble favoriser, cela dit, du moins au niveau institutionnel (textes réglementaires) et déclaratif (à entendre les porte-parole des associations de traducteurs³²), les traducteurs spécialisés.

³¹ À preuve, la fameuse petite phrase d'apparence si innocente, dans la présentation des concours généraux EPSO pour traducteurs fonctionnaires auprès de la DGT : la dernière condition pour présenter le concours est « si vous êtes titulaire d'un diplôme universitaire, mais pas nécessairement en langues ». Cf. http://ec.europa.eu/translatores/documents/factsheet_recruitment_fr.pdf, nous soulignons. Même positionnement du problème du côté de la Cour de Justice – cf. GHEORGHE-BĂDESCU, Ioana (Curtea de Justiție), « Specificul profesiei de jurist-lingvist la Curtea de Justiție », Conferința anuală a Rețelei de excelență lingvistică a limbii române folosite în cadrul instituțiilor Uniunii Europene (Rețeaua RO+) cu tema *Contribuția serviciilor și a profesiilor lingvistice la promovarea calității limbii române în comunicarea oficială la nivel național și european*, București-Luxemburg, 14 noiembrie 2014 (Luxemburg).

Ces formations (et sans doute, dans la foulée, les *langues de spécialité(s) sur objectif de traduction* aussi) profiteront encore, décidément, chez nous, de quelques belles éclaircies...

Références bibliographiques

1. BINON, Jean, VERLINDE, Serge (2000), "Les Langue(s) de spécialité(s): mythe ou réalité? Lexicographie et langue(s) de spécialité(s)", in *Des mots aux dictionnaires: travaux de la section Lexicologie, lexicographie, onomastique, toponymie. Actes du XXIIe Congrès international de linguistique et philologie romanes, Bruxelles, 23-29 juillet 1998*, Tübingen, Niemeyer, p. 616-628, 9 vls.
2. DANCETTE, Jeanne et HALIMI, Sonia (2005), « La représentation des connaissances : son apport à l'étude du processus de traduction », *Méta*, L, 2, p. 548-559
3. DEMAIZIÈRE, Françoise and GROSBOIS, Muriel (2014), « Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? », *Alsic* [Online], Vol. 17 | 2014, Online since 20 December 2014, connection on 15 January 2015. URL : <http://alsic.revues.org/2691> ; DOI : 10.4000/alsic.2691
4. GADET, Françoise (1998), « Cette dimension de variation que l'on ne sait nommer », in *Sociolinguistica 12, Variationslinguistik/Linguistics of variation/la linguistique variationnelle*, Tübingen, Niemeyer, p. 53-71
5. GERMAIN, Claude et NETTEN, Joan (2008), « Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en langue seconde ou étrangère ». Conférence, XIIe Congrès mondial de la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français), Québec, juillet 2008, in *Faire vivre les identités : un parcours en Francophonie*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 165-174
6. GOUADEC, Daniel (2005), « Modélisation du processus d'exécution des traductions », *Meta* L, 2, p. 643-655.

³² Cobliș Cristiana (Asociația Traducătorilor din România), "Profesionalizarea traducătorilor din România", Conferința anuală a Rețelei de excelență lingvistică a limbii române folosite în cadrul instituțiilor Uniunii Europene (Rețeaua RO+) cu tema *Contribuția serviciilor și a profesiilor lingvistice la promovarea calității limbii române în comunicarea oficială la nivel național și european*, București-Luxemburg, 14 noiembrie 2014 (Luxemburg).

7. HENRI, France et LUNDGREN-CAYROL, Karin (1998), « Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies » Centre de recherche LICEF, Bureau des technologies d'apprentissage, Montréal, décembre 1998 (document PDF en ligne, *education.devenir.free.fr/.../Apprentissage_collaboratif_et_nouvelles_tec.*, dernière consultation le 12 janvier 2015)
8. KOCOUREK, Rotislav (1982), *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden, Oscar Brandstetter/ Paris, La Documentation française
9. KRASHEN, Stephen D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon
10. KRASHEN, Stephen D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon
11. LEDERER, Marianne (1994), *La Traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*, Paris, Hachette FLE
12. LERAT, Pierre (1995), *Les langues spécialisées*, Paris, PUF
13. LETHUILLIER, Jacques (2003), « L'enseignement des langues de spécialité comme préparation à la traduction spécialisée », *Meta*, XVIII, 3, p. 379-392
14. MANGIANTE, Jean-Marc et PARPETTE, Chantal (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE
15. MIGNERON, Mariette (1989a), „L'expérience des cours encadrés [The sheltered course experiment], in Raymond LeBlanc, Jean Compain, Lise Duquette & Hubert Séguin (Eds.), *L'enseignement des langues secondes aux adultes: recherches et pratiques*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa
16. MIGNERON, Mariette (1989b), *Les Cours encadrés : d'une pierre, deux cours* (vidéo), Ottawa Ont., Université d'Ottawa, Institut des langues secondes
17. NOVAK, Joseph D., CANAS, Alberto J. (2008), *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Technical report IHMC Cmap Tools 2006-01 Rev 01-2008. Florida Institute for Human

and Machine Cognition, En ligne: <http://cmap.ihmc.us/Publications/researchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf> (36p)

18. SERON, Xavier et JANNEROD, Marc (eds) (1998), *Neuropsychologie humaine*, Bruxelles, Mardaga
19. SPIRO, Rand J., FELTOVICH, Paul J., JACOBSON, Michael J. and COULSON, Richard L. (1991), « Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains », in T. Duffy & D. Jonasson (Eds), *Constructivism and the Technology of Instruction*, 1991, Hillsdale, M.J. Lawrence Erlbaum Publishers, p. 57-75
20. VELICU, Anca-Marina (2012), « Enseigner les ,langages spéciaux' en licence de traducteurs-interprètes: réflexions curriculaires », in : Berbinski, Sonia, Dobre, Dan & Velicu Anca-Marina (eds), *Langage(s) et traduction*, București, Editura Universității din București, p. 135-152