S.L.N.L

Société des Langues Néo-Latines

TRADUIRE

Quels enseignements pour le cours d'espagnol ?

Laura Cacheiro Quintas et Claudine Marion-Andrès (coord.)

Société des Langues Néo-Latines
Centre Culturel Espagnol de Rennes
ISSN 2823-801X

Pour citer ce document :

Laura CACHEIRO QUINTAS et Claudine MARION-ANDRÈS (coord.), *Traduire. Quels enseignements pour le cours d'espagnol*, Claudine Marion-Andrès (éd.), ISSN 2823-801X. ©*Publications numériques de la Société des Langues Néo-Latines*, publications numériques, octobre 2022, URL : https://neolatines.com/slnl/wp-content/uploads/traduire_SLNL.pdf

Illustration : Claudine Marion-Andrès.

Matins pédagogiques
Société des Langues Néo-Latines
18 et 21 mai 2022

Table des matières

LAURA CACHEIRO QUINTAS
Avant-propos **3**

SEBASTIÁN GARCÍA BARRERA
Droit de cité : traduction et « citoyenneté linguistique » **8**

BÉNÉDICTE MATHIOS
Réflexions sur la traduction de la poésie : traduire / faire traduire, quelques exemples contemporains **24**

MIREILLE GARCIA, KATIA BERNARDON DE OLIVEIRA
Traduire Nelson Rodrigues : le défi de déchiffrer et retranscrire les frontières linguistiques et culturelles *cariocas* dans le cadre de l'épreuve de traduction « option portugais » du concours de l'agrégation externe d'espagnol **36**

ROSA AGOST
La traducción audiovisual y la competencia traductora: la lengua, punto de partida **49**

DANIEL RODRIGUES
A legendagem como ferramenta em sala de aula: utilizar Subtitle Edit **66**

LUZ MARTÍNEZ
La traducción médica y el enfoque funcional del español para fines específicos **77**

Traduire

Quels enseignements pour le cours d'espagnol ?

Ce numéro des *Matins pédagogiques de la S.L.N.L.* (2022) est le fruit de deux matinées organisées, l'une au Colegio de España (Paris) et l'autre à l'université de Clermont Auvergne. Dans les six articles qui composent cette publication, le lecteur trouvera une réflexion sur la place qu'occupe la traduction dans l'enseignement des langues espagnole et portugaise, ainsi que des méthodes et des outils pédagogiques basés sur des expériences réelles de leurs auteurs. Nous espérons que les propositions ici présentées seront une source d'inspiration dans la mesure où elles peuvent être adaptées à d'autres langues et à d'autres niveaux d'enseignement avec les modifications adéquates.

Consacrons tout d'abord quelques lignes à définir ce que nous entendons par « traduction ». Nous considérons cette pratique comme un acte de communication qui implique un transfert linguistique, dont la nature peut être interlinguistique, intralinguistique ou intersémiotique[1]. Cette triple dimension multiplie les possibilités dans nos cours de langue avec des activités associées à la traduction aussi diverses que le sous-titrage intralinguistique, l'audiodescription, la traduction à vue, l'interprétation consécutive, etc. Le « texte » étant considéré ici comme un acte de communication écrite, orale ou audiovisuelle[2], les activités elles-mêmes s'en trouvent d'autant plus variées, et s'appuient sur un choix de matériaux qui diversifient les options à disposition de l'enseignant (des sites internet, des jeux vidéo, des bandes dessinées, des films et des séries, des discours enregistrés, entre autres).

Après cette brève, mais nécessaire, clarification, intéressons-nous à la question centrale de ce volume : la didactique de la traduction. À cet égard, le lecteur trouvera ici des exemples des deux approches actuellement majoritaires et dont les objectifs d'apprentissage et les compétences visées sont bien différenciés : « la traduction didactique » et « la traduction professionnelle ».

[1] Roman JAKOBSON, « On linguistic aspects of translation », in *On Translation*, Reuben Arthur Brouwer (éd.), Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1959, p. 232-239.
[2] Henrik GOTTLIEB, « Texts, Translation and Subtitling. In Theory and in Denmark », *Screen Translation: Six Studies in Subtitling, Dubbing and Voice-over*, H. Gottlieb (éd.), Centre for Translation Studies, Department of English, Université de Copenhague, 2001, p. 1-40.

La première sous-entend un enseignement « classique » de cette discipline ; la traduction constitue ici un moyen d'apprentissage de la langue cible et d'évaluation des connaissances acquises. Nous sommes face à une démarche contrastive qui met en évidence les différences entre deux langues, notamment par le biais du thème et de la version. Les activités réalisées en cours se concentrent sur des aspects spécifiques de la langue tels que le style, la grammaire, le lexique, entre autres, et visent au développement ou au perfectionnement des compétences langagières[3] des apprenants, en veillant à ne pas tomber dans le travers d'un *corrigé*, sorte de « performance magistrale »[4] qui pourrait entraîner un manque de réflexion sur les causes des erreurs et les processus à suivre[5].

La deuxième approche, celle de la traduction professionnelle, se consolide en début du XXIe avec le développement de programmes de formation de traducteurs professionnels. Selon Jean Delisle[6], « enseigner à traduire, c'est faire comprendre le processus intellectuel par lequel un message donné est transposé dans une autre langue, en plaçant l'apprenti-traducteur au cœur de l'opération traduisant pour lui en faire saisir la dynamique ». La dimension fonctionnelle est ici mise en avant et la traduction est considérée comme un acte de communication, comme un exercice de transfert linguistique fondé sur l'interprétation du sens du discours. Ce changement de paradigme a des implications directes sur le contenu et sur l'organisation des enseignements qui visent à développer cinq domaines de compétences : 1) la langue et la culture, 2) la traduction, 3) la technologie, 4) les aptitudes personnelles et interpersonnelles et 5) la prestation de services[7]. Les simulations de situations professionnelles réelles deviennent une pratique essentielle de cette méthode pour faciliter l'insertion professionnelle des futurs traducteurs.

Cette analyse succincte des deux approches majoritaires nous permet de constater que la traduction didactique et la traduction professionnelle ne suivent pas les mêmes chemins. Nous jugeons pertinent, à ce stade, de préciser que nous ne visons pas à imposer un modèle unique ou exemplaire pour l'enseignement de la traduction, ce qui nous semble impossible, voir contre-

[3] *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2021.
[4] Jean-René LADMIRAL, *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard, 1994.
[5] Amparo HURTADO ALBIR, « Didáctica de la traducción », *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [https://doi.org/10.5281/zenodo.6382950].
[6] Jean DELISLE, *L'enseignement pratique de la traduction*, Les Presses de l'Université d'Ottawa / University of Ottawa Press, 2005.
[7] *Référentiel de Compétences*, Commission européenne. European Master's in Translation, 2022, [https://ec.europa.eu/info/news/updated-version-emt-competence-framework-now-available-2022-oct-21_fr].

productif en raison de la nature multidisciplinaire et plurielle de cette pratique. Cependant, une réflexion sur les apports et les limites de ces méthodes nous semble indispensable afin de susciter une réflexion autour des pratiques actuelles.

Par exemple, pour Encarnación Arroyo[8], l'utilisation de l'analyse contrastive reste la méthode de préférence dans l'enseignement supérieur en France malgré ses contraintes. L'auteure signale même une certaine résistance au changement comme le montre le maintien d'épreuves de thème et version dans des concours de recrutement d'enseignants de langues. La traduction devient ici un moyen de contrôler un savoir censé être acquis après l'obtention d'une licence et d'une maîtrise dans la langue cible. D'autres voix partagent cette option, comme celle de Christine Durieux[9], pour qui, ces épreuves sont un prolongement de la méthodologie employée dans le secondaire.

Compte tenu de ces observations, ne serait-il pas plus approprié de focaliser l'épreuve d'évaluation des futurs enseignants de langue plutôt sur leur savoir-faire, c'est-à-dire sur la méthode à mettre en œuvre pour exécuter une traduction de qualité ou pour faire exécuter une bonne traduction ? La réponse à cette question est sans aucun doute complexe et, bien que ce ne soit pas l'objet de cette publication, le débat sur ce sujet nous semble nécessaire pour promouvoir une prise de conscience de la part des enseignants quant aux implications de la modalité d'évaluation choisie des connaissances. En traduction, comme dans toute autre discipline, la maîtrise des savoirs et des savoir-faire est aussi importante que la capacité à transmettre ces connaissances, qu'il s'agisse de la formation de futurs professeurs de langues étrangères ou des futurs traducteurs.

Les arguments ci-dessus pourraient à tort amener le lecteur à imaginer que nous sommes favorables à la proscription de la traduction didactique de nos cours. L'utilité de cette pratique dans l'enseignement d'une langue étrangère est plus que prouvée mais, lors de son application, l'enseignant peut mesurer tout l'intérêt à prendre en compte une approche communicative plus adaptée aux évolutions socio-économiques et technologiques qui ont changé la façon dont la traduction est perçue aujourd'hui.

Dans cette optique, les réflexions théoriques et les exemples de démarches contrastives et interprétatives comprises dans les pages qui suivent présentent différents contextes

[8] Encarnación ARROYO, « L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement », *Cahiers de l'APLIUT*, vol. 27, 2008, p. 80-89. [https://doi.org/10.4000/apliut.1562].
[9] Christine DURIEUX, « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches », *Enseignement de la traduction dans le monde*, *Meta : journal des traducteurs*, Montréal, Presses Universitaires de Montréal, n° 50, 2005, p. 36-47, [https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00012556/document].

d'enseignement-apprentissage et utilisent une variété de textes tels que des romans, des poèmes, des films, des brochures d'information. Que le lecteur ne soit pas déçu : si nous n'apportons pas toutes les réponses aux questions soulevées, le partage d'expériences contribuera certainement à la réflexion sur la théorie et la pratique de cette discipline passionnante qui offre d'innombrables possibilités pour nos cours de langue.

Laura Cacheiro Quintas

Nous prenons date pour notre prochain matin pédagogique qui se tiendra au mois de mai 2023 : « Les séries télévisées. Quels enseignements pour le cours d'espagnol ? ».

Naît-on traducteur ou le devient-on à force d'étude et de travail[1] ?

Christine Durieux

[1] Christine DURIEUX, « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches », *Enseignement de la traduction dans le monde*, *Meta : journal des traducteurs*, Montréal, Presses Universitaires de Montréal, n° 50, 2005, p. 36, [https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00012556/document].

DROIT DE CITÉ : TRADUCTION ET CITOYENNETÉ LINGUISTIQUE

SEBASTIÁN GARCÍA BARRERA
Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis
Laboratoire d'Études Romanes (LER)

En guise d'introduction, un avertissement : le pacte de lecture à la base de cette réflexion voudrait qu'il y soit question de la place potentielle de la traduction en didactique de l'espagnol. Et pourtant, il y sera notamment question de langue française, de son histoire et ses représentations, et ce n'est qu'après une longue flânerie argumentative qu'apparaîtra la traduction. Y aurait-il donc tromperie sur la marchandise ? Pas tout à fait, nous l'espérons. À notre défense, une banalité : enseigner une langue, et la traduire, suppose entre autres une idée de ce que c'est qu'une « langue ». Or, il s'agit souvent là d'un impensé. Sauf exceptions, ce que l'on trouve en lieu et place d'une pensée de la langue c'est un imaginaire qui investit les mots, s'immisce dans la langue sous la forme de lieux communs, de certitudes épilinguistiques, d'associations spontanées, de locutions plus ou moins figées. Incorporé à travers l'éducation, il devient le naturel même et guide les savoir-faire, les savoir-être, les savoir-paraître. Historiquement construit et socialement institutionnalisé, l'imaginaire de la langue est par conséquent relativement spécifique à chaque communauté linguistique[1]. Dans cette mesure, en contexte francophone, c'est avant tout l'imaginaire de la langue française qui agit indirectement sur l'espagnol que l'on enseigne ainsi que sur les traductions que l'on en fait. De manière plus générale, c'est lui qui conditionne l'un des rôles que l'on prête d'ordinaire à l'enseignement : garantir l'accès des apprenants à la citoyenneté ou à son parent pauvre, le marché du travail. Voilà donc pourquoi passer par la langue française, dans son épaisseur historique, pour parler de traduction dans l'enseignement de l'espagnol.

[1] Sur cette notion, voir Anne-Marie HOUDEBINE, « De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel », *La linguistique*, 1, vol. 51, 2015, p. 3-40. Pour une perspective élargie aux contextes hispanophone et anglophone l'on se rapportera avec profit au numéro de la revue *Quaderna* consacré à ce sujet : Iván JIMÉNEZ, Graciela VILLANUEVA (dir.), *Glottophobies et imaginaires des langues*, *Quaderna*, n° 5, 2021.

Du reste, le lecteur trouvera dans les pages qui suivent un discours d'expérience plutôt que d'expertise, de simple enseignant et historien de la traduction, loin de l'autorité qu'aurait en la matière un didacticien. Discours disparate, puisant indifféremment dans l'historiographique, le médiatique, le traductologique, le sociolinguistique et l'anecdotique. Enfin, et peut-être surtout, un discours d'étranger dans la langue, auscultant les mots et les tournures avec l'étonnement que permet une oreille décentrée.

Parmi les mille tours et détours de la langue française, il est une petite tournure qui, pour être banale, ne devrait pourtant pas passer inaperçue : « ce n'est pas français ». Ainsi s'exclame-t-on lorsque font irruption dans une conversation le solécisme, le barbarisme, l'impropriété. L'étranger qui, mu par une curiosité toute ethnolinguistique, prêterait une oreille attentive à cette tournure, ne pourrait pas s'empêcher d'éprouver une certaine perplexité. Des phrases comme « cela ne se dit pas en français », « ce n'est pas correct en français » ou « ça n'existe pas en français » lui sembleraient davantage naturelles. Il y a en effet, dans « ce n'est pas français », quelque chose de l'ordre de l'ellipse. L'on est tenté d'y ajouter un article partitif avant l'adjectif substantivé : « ce n'est pas [du] français » pour indiquer qu'il est question de langue et non pas d'appartenance à la communauté nationale. Mais les mots sont têtus, car la phrase qui a traversé les siècles est bel et bien : « ce n'est pas français ».

Déjà en 1671, dans *Les entretiens d'Ariste et d'Eugène*, le Père Bouhours usait, sous diverses formes, de la formule « ce n'est pas français », notamment dans sa sévère critique de la traduction de l'*Imitation de Jésus-Christ* par Lemaistre de Sacy. Commentant, par exemple, la phrase « comme ils n'ont pas en moy une pleine confiance, ils s'entremettent encore du soin d'eux-mesmes », il écrivait : « cela n'est pas François. On dit bien s'entremettre d'une affaire ; mais on ne dit pas *s'entremettre du soin d'une affaire*, ni *du soin d'une personne* »[2].
N'est pas français, donc, ce qui n'est pas correct, ce qui « ne se dit pas ». Dans l'oblitération de l'article, c'est tout ce qui n'est pas conforme à la norme et au « bon usage » qui se retrouve élidé, c'est-à-dire expulsé, selon le sens étymologique. Expulsé, symboliquement, de la communauté nationale. En 2013, soit 342 ans après Bouhours, Claudie Péret faisait le constat suivant dans une enquête menée auprès de collégiens :

[2] Dominique BOUHOURS, *Les entretiens d'Ariste et d'Eugene*, Paris, chez Sébastien Mabre-Cramoisy, 1671, p. 145-146.

> Quand ils ont eu à commenter une phrase incorrecte, les élèves ont massivement dit : « *c'est pas français* ». De quelle langue alors s'agit-il ? Comment un enfant francophone peut-il recevoir un tel jugement ? Si les élèves ont utilisé cette expression, c'est qu'ils l'ont entendue à propos de ce qu'ils ont pu dire ou écrire[3].

Quel lien mystérieux pourrait bien unir un lettré de la fin du XVIIe siècle faisant la critique d'une traduction et des collégiens jugeant de la correction grammaticale d'une phrase au début du XXe siècle ? Dans le fil tendu par cette formule à priori anodine, « ce n'est pas français », c'est toute l'histoire de la langue française qui se noue, une histoire que nous pourrions résumer avec Bernard Cerquiglini comme celle d'un « monolinguisme institutionnel » :

> L'histoire du français est celle de la construction, multiséculaire, d'une langue conçue comme homogène en son essence, unitaire dans son ambition politique : un monolinguisme institutionnel. Il est certes fictif (la France fut toujours, est encore aujourd'hui, plurilingue), mais cette fiction a puissance de mythe : elle dit le sens du monde en rassemblant une communauté[4].

Cette histoire, nous en connaissons bien les jalons, des *Serments de Strasbourg* qui marquent la naissance du français en tant que langue écrite et politique[5] aux réformes entreprises par Jules Ferry à la fin du XIXe siècle, qui font définitivement du français la langue de la scolarisation au détriment des langues régionales. Le mythe, quant à lui, tient au rapport proprement *religieux* qui unit la France au français. Qu'il provienne du latin *religere* (relire) ou de *religare* (relier), le religieux, comme le mythe, suppose le souci de réactiver sans cesse une sacralité passée. À cet égard, Cerquiglini ajoute :

> Ce monolinguisme institutionnel semble bien avoir pris rang et fonction de religion d'État, par déplacement du sacré, dans le temps que l'État se laïcisait. Religion monothéiste, qui reconnaît un seul dieu : la langue française ; religion du Livre (LE dictionnaire tenu, contre toute évidence, pour infaillible et immuable) ; religion prosélyte, comme toutes les religions du Livre : on sait l'ambition internationale du français, le messianisme quasi constitutif de cette langue, l'ardeur diplomatique en la matière, les succès éclatants (la francophonie), les revers.

Dans cette histoire, la traduction a joué un rôle fondamental. C'est dans la préface d'une traduction, celle du *Livre des Éthiques* d'Aristote par Nicole Oresme au XIVe siècle, que serait

[3] Claudie PÉRET, « Une forme de violence symbolique : l''étude de la langue française' sans finalité sociale », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 62, 2e trimestre 2013, p. 45-53, p. 50.
[4] Bernard CERQUIGLINI, « Le français, religion d'État ? », *Le Monde*, mercredi 26 novembre 2003, p. 17.
[5] Pour une synthèse des problématiques historiographiques autour des *Serments de Strasbourg* et de la naissance du français voir B. CERQUIGLINI, *La naissance du français*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991.

apparu pour la première fois en français l'idée de la « langue maternelle » comme lieu d'une parole naturelle. Pendant longtemps et malgré les réserves d'un Joachim du Bellay[6], c'est par la traduction que l'on « enrichit » et que l'on « illustre » le français. Au XVIe siècle, ce sont notamment les traductions qui donnent lieu à des débats sur la langue française, son caractère, ses potentialités, et c'est à partir d'elles que se construit l'idée du « bon goût » à l'âge classique[7]. Plus tard, c'est encore dans la traduction, du ou vers le français, que se joue la fabrique de la littérature mondiale[8]. L'histoire de la langue française est en partie celle d'un long projet, celui de la *translatio studii*, à savoir l'appropriation, par différentes formes de traduction, d'un capital culturel permettant d'asseoir une domination politique, selon le modèle de l'*imperium* romain. Que la traduction ait pu contribuer à l'institutionnalisation d'un monolinguisme sacralisé n'est contradictoire qu'en apparence, car très tôt refoulée, elle est devenue entre le XVIe et le XVIIe siècle un moyen non pas de comprendre, mais de « rendre français » l'étranger, ce qui passe par la naturalisation de toute trace d'altérité[9].

Toutefois, c'est probablement le mythe, plutôt que l'histoire, qui explique comment la formule « ce n'est pas français » a pu résister à l'usure du temps pour parvenir jusqu'à nous. Certes, l'histoire est pure contingence et le passé ne se répète pas. Mais l'imaginaire, en revanche, se soucie peu de l'anachronisme : en lui, le passé ne cesse de ne pas passer. Il est fait de rites dont on a oublié la signification, de mots dont on a oublié le rite et qui se transmettent de génération en génération avec l'obstination propre à toute tradition. Autant de traces éparses de ce qui fut autrefois une pensée et dont il ne reste que les affects. En témoignent un certain nombre de citations qui circulent délestées pour la plupart de tout contexte et de toute chronologie et qui font de la langue française le fondement du sentiment national, dont voici quelques exemples : « la France, c'est le français quand il est bien écrit » (Napoléon Bonaparte) ; « la France, c'est la langue française » (Fernand Braudel) ; « l'image la plus exacte de l'esprit français est la langue elle-même » (Désiré Nisard) ; « c'est la langue française qui nous fonde et qui nous soude » (Fabrice Luchini).

[6] Rappelons que sa *Défense et illustration de la langue française* (1549), manifeste contre la traduction littéraire et pour l'imitation, est en partie tiré du *Dialogo delle lingue* de Sperone Speroni (1542). C'est donc dans une certaine mesure, comme le sont tous les textes de son époque, une forme paradoxale de traduction-invention.
[7] Voir Roger ZUBER, *Les « belles infidèles » et la formation du goût classique*, Paris, Albin Michel, 1968.
[8] Voir Pascale CASANOVA, *La République mondiale des lettres*, Paris, Éditions du Seuil, 1999.
[9] Sur la tradition ethnocentrique de la traduction, voir Antoine BERMAN, *Jacques Amyot, traducteur français. Essai sur les origines de la traduction en France*, Paris, Belin, 2012.

En témoignent également les débats exaltés autour de la féminisation des noms des métiers entre 1984 et 2019, autour de la réforme de l'orthographe entre 1990 et 2016 ou encore à propos de l'écriture inclusive en 2017. À cette occasion, l'Académie française lançait ce « cri d'alarme » désespéré : « devant cette aberration 'inclusive', la langue française se trouve désormais en péril mortel, ce dont notre nation est dès aujourd'hui comptable devant les générations futures »[10]. Bernard Pivot, quant à lui, rappelait aux auditeurs de France Inter que « la langue française est quelque chose quand même de très subtil, de très raffiné, de très fragile » et s'inspirait des discours de dénonciation des violences faites aux femmes : « je trouve que toutes ces mesures comme ça un peu bizarres, toutes ces propositions comme ça un peu rudes, c'est du harcèlement, c'est des violences faites à la langue française »[11]. Pour sa part, Jean-Michel Blanquer, alors ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse, s'exclamait devant l'Assemblée Nationale : « je serai […] bien entendu vigilant pour qu'il n'y ait qu'une grammaire, comme il n'y a qu'une langue, une République »[12]. C'est là, d'ailleurs, un petit chef-d'œuvre de rhétorique politique : l'on passe de la norme (sous sa forme minimale) à la langue, puis de la langue à l'État (sous sa forme sacralisée) ce qui, rythmé par l'anaphore sur l'article indéfini « une », qui se répète trois fois, n'est pas sans rappeler le mystère chrétien de la Trinité : trois personnes distinctes, un Dieu unique. Bref, toucher à l'immutabilité de la grammaire c'est s'en prendre à l'indivisibilité de la République.

Cette passion française pour la langue serait anecdotique si elle n'était pas au cœur même, au-delà de la politique, du politique. En effet en France, peut-être plus encore qu'ailleurs, le lien entre langue, identité et norme langagière est tel que d'un point de vue symbolique la citoyenneté, pour être pleine, doit être linguistique en plus d'être juridique. Or, dès lors qu'il y a du non-français dans la langue française, il ne suffit pas de « parler français » pour aspirer à la pleine citoyenneté. La civilité n'admet qu'une norme et un accent, le français standard normatif que les sociolinguistes appellent souvent, à la suite de Pierre Bourdieu, la « langue

[10] « Déclaration de l'Académie française sur l'écriture dite 'inclusive', 26 octobre 2017, [https://www.academie-francaise.fr/actualites/declaration-de-lacademie-francaise-sur-lecriture-dite-inclusive].
[11] « Prêt.e.s pour l'écriture inclusive? », 2/11/2017, [https://www.franceinter.fr/emissions/le-telephone-sonne/le-telephone-sonne-02-novembre-2017].
[12] « Le ministre de l'éducation, Jean-Michel Blanquer, critique l'écriture inclusive », *Le Monde*, 16/11/2017, [https://www.lemonde.fr/education/video/2017/11/16/ecriture-inclusive-il-n-y-a-pas-autant-de-grammaires-que-de-professeurs-commente-le-ministre-de-l-education_5215795_1473685.html].

légitime »[13]. La « norme » dépasse largement le cadre de l'adéquation morphosyntaxique ou phonologique et concerne également tout marqueur d'altérité linguistique, qu'elle soit diatopique ou diastratique : ni les « fautes » ni les « accents » n'ont droit de cité dans la communauté imaginée, mais bien réelle, des locuteurs autorisés[14]. C'est ainsi, pour ne citer qu'un exemple, que dans une séquence polémique relayée par les médias en 2018[15], Jean-Luc Mélenchon, agacé par la question d'une journaliste de France 3, imitait d'abord son accent toulousain avant de demander autour de lui si quelqu'un avait « une question formulée en français ».

C'est là une démonstration de glottophobie apparemment banale mais en réalité d'une violence symbolique considérable : même pour les francophones « natifs », métropolitains, les frontières du « français » en tant que catégorie essentialisée reculent ou avancent en fonction du rapport de forces en jeu dans l'échange linguistique[16]. Dans les situations de communication où le marché linguistique exige le plus de crédit à la parole (un entretien d'embauche, une visite d'appartement, une épreuve orale, une démarche administrative, un journal télévisé, un discours politique), la capacité à « gommer son accent » fait office, en quelque sorte, de sauf-conduit. Langue de la politesse comme du politique, le français standard normatif fonctionne en quelque sorte à la manière du *logos* grec, qui désignait à la fois la parole et la rationalité[17]. Celui qui en est dénué, le barbare, n'a qu'à tenir sa langue, la laisser dans sa poche, la donner au chat, rester aux portes de la cité.

En outre, si les traces d'un accent régional suffisent dans certaines situations à discréditer la parole, la citoyenneté linguistique s'éloigne encore davantage devant les marques d'un français « argotique ». Dans celui-ci, à la variation phonologique et lexicale viennent s'ajouter des emplois jugés fautifs sur le plan morphosyntaxique. Pour celles et ceux qui cherchent à se hisser

[13] Pierre BOURDIEU, « La production et la reproduction de la langue légitime », *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Éditions du Seuil, 2001, p. 67-98.
[14] Voir à cet égard Philippe BLANCHET, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Éditions Textuel, 2016.
[15]« Agacé par une question, Jean-Luc Mélenchon imite l'accent toulousain d'une journaliste », *France Info*, 17 octobre 2018, [https://www.francetvinfo.fr/politique/melenchon/video-agace-par-une-question-jean-luc-melenchon-imite-l-accent-toulousain-d-une-journaliste_2990879.html].
[16] Pour un recueil d'exemples de ce genre de situation, voir Philippe BLANCHET, Stéphanie CLERC CONAN, *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche… Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas, 2018.
[17] Polysémie qui, comme le démontre Barbara Cassin, marquera profondément la pensée de la langue en Occident. Voir Barbara CASSIN, *Éloge de la traduction. Compliquer l'universel*, Paris, Fayard, 2016.

par-delà les limites de leur sociolecte jusqu'à la langue légitime le chemin est périlleux, car celle-ci ne s'acquiert traditionnellement, aujourd'hui comme autrefois, que par une exposition précoce et prolongée ou à défaut, par la longue et laborieuse fréquentation des « bons auteurs et des bons orateurs ». En cela, l'École se trouve dans une situation paradoxale : c'est à travers elle que l'espace de la langue légitime s'ouvre au plus grand nombre, mais c'est elle qui en rappelle les frontières et qui, par la sanction de l'évaluation, en ferme les portes[18].

La question de l'enseignement de la langue standard normative s'avère délicate et peut donner lieu à des prises de positions contrastées. L'on peut considérer que l'acquisition de la norme lors du processus de scolarisation est l'une des conditions de la réussite des futurs citoyens et que les variétés diastratiques populaires en constituent un frein face au réel implacable du marché linguistique. Dans la mesure où la langue légitime, fondée sur l'idée séculaire de la « pureté », n'admet guère d'hybridation, il serait dans l'intérêt de l'apprenant de reléguer son sociolecte à la sphère privée, sinon de l'abandonner entièrement : un seul trait de langue « banlieusarde » dans un entretien d'embauche ou une épreuve d'admission peut suffire à remettre en question le crédit d'une parole. Néanmoins, il y a lieu également de penser que l'incorporation de la langue légitime entraîne une forme de violence symbolique dès lors qu'elle implique la dépréciation et l'éventuel abandon du sociolecte que l'apprenant parle par ailleurs très efficacement dans sa vie quotidienne et qui, facteur de socialisation, est susceptible de constituer une partie importante de son identité. Il en découle, chez les apprenants, tantôt un vif rejet de la norme, jugée aussi obscure qu'inutile, tantôt un sentiment accru d'insécurité linguistique.

Face à cet état des choses, que peut la traduction ? Que peut-elle devant les contradictions liées à un imaginaire monolingue et mononormatif qu'elle a largement contribué à consolider et à perpétuer ? Qu'elle soit ethnocentrique ou xénophile, hypernormative ou subversive, auberge du lointain ou champ de bataille symbolique, la traduction ne suppose pas moins une forme, fût-ce minimale, de reconnaissance de la parole de l'autre, puisqu'on ne traduit pas celui

[18] La question du rapport conflictuel entre norme, usage et enseignement a été traitée de longue date par la didactique. Voir par exemple Gudrun LEDEGEN, *Le bon français. Les étudiants face à la norme linguistique*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2000 ; Marie-Madeleine BERTUCCI, Colette DUDON-CORBIN, *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2004 ; Olivier BERTRAND, Isabelle SCHAFFNER, *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Paris, Éditions de l'École Polytechnique, 2010.

qui « ne parle pas ». Pour qu'il y ait traduction, il faut admettre l'existence d'au moins deux « langues » et avoir l'ambition, sublime, absurde, de comprendre l'une par l'autre. Toutefois, pour que la traduction puisse véritablement élargir l'espace de la citoyenneté linguistique, il est nécessaire d'aller au-delà, et d'admettre l'existence de plusieurs langues dans la langue. Quelle langue parle en effet quelqu'un lorsque la plupart de ce qu'il dit en français « n'est pas français » ? Cette aporie n'en est pas une si nous adhérons au constat d'Abdelkébir Khatibi : « La langue française n'est pas la langue française : elle est plus ou moins toutes les langues internes et externes qui la font et la défont »[19]. Ou encore à l'énigmatique antinomie par laquelle Jacques Derrida définit « la loi même de ce qu'on appelle la traduction », selon laquelle « on ne parle jamais qu'une seule langue », mais « on ne parle jamais une seule langue »[20].

Dans une classe, même entièrement francophone et « monolingue », se croisent en réalité une pluralité de « langues » dont l'enseignant ignore le plus souvent les règles et le lexique. La classe est en cela un simple reflet de l'hétérogénéité qui caractérise toute communauté linguistique :

> Bien davantage qu'un français tendanciellement homogène supposé « commun » (surtout écrit, notamment sous sa forme de « norme standard »), et largement mythique, on rencontre surtout des formes hétérogènes de français qui sont déployées selon différents axes de variation (historique, géographique, sociale, interactionnelle, individuelle, communautaire…). Et cela est multiplié par les variations selon les âges, les cursus éducatifs, les milieux socio-économiques et politiques, les sexes, les enjeux sociolinguistiques locaux et individuels, les biographies langagières…[21]

En sortant de notre tour d'ivoire ce que nous retrouvons, c'est une tour de Babel, symbole de la fin de l'idéal monolingue et du début de la traduction généralisée. Certes, le constat empirique d'une relative incompréhension mutuelle entre enseignants et apprenants n'est rien d'autre que l'expérience concrète de la variation. Voir dans cette incompréhension un hétérolinguisme faisant appel à la traduction peut paraître une vue de l'esprit, mais disons qu'il s'agit plutôt d'une expérience de pensée. Après tout, comme le veut l'adage, « une langue est un dialecte qui a réussi », ou pour le dire avec Jacques Derrida :

---

[19] Abdelkébir KHATIBI, « Bilinguisme et littérature », *Maghreb pluriel*, Paris, Denoël, 1983, p. 177-208, p. 188.
[20] Jacques DERRIDA, *Le monolinguisme de l'autre*, Paris, Éditions Galilée, 1996, p. 25.
[21] Philippe BLANCHET, Stéphanie CLERC CONAN, Marielle RISPAIL, « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3, n° 175, 2014, p. 283-302, p. 285.

> Si l'on ne prend pas en considération, dans un contexte toujours très déterminé, des critères *externes*, qu'ils soient « quantitatifs » (ancienneté, stabilité, extension démographique du champ de parole) ou « politico-symboliques » (légitimité, autorité, domination d'une « langue » sur une parole, un dialecte ou un idiome), je ne sais pas où l'on peut trouver des traits *internes* et *structurels* pour distinguer rigoureusement entre langue, dialecte et idiome[22].

Il s'agit donc, en quelques mots, d'aller jusqu'au bout de la logique selon laquelle tout ce qui n'est pas conforme à notre idée de la norme « n'est pas français » : il en ressort que c'est une langue autre et par conséquent une langue potentiellement traduisible et traduisante. L'acceptation de ce sophisme ouvre d'innombrables possibilités didactiques : traduire de français en français, d'espagnol en espagnol, employer le français ou l'espagnol « soutenus » comme métalangue expliquant un lexique « argotique », faire des éditions critiques d'extraits de textes littéraires en langue standard en employant une variété argotique comme langue « paratextuelle »… Autant de pratiques sans doute déjà bien connues des didacticiens sous des étiquettes autres que celle de « traduction » et que l'on peut comparer, non sans une pointe d'ironie, à un geste critique typiquement médiéval : la glose en langue vernaculaire d'un texte latin, ou la glose en latin d'un texte en langue vernaculaire.

La « langue vernaculaire » du public auquel se destinent mes tâtonnements pédagogiques se laisse difficilement désigner avec justesse : *argot*, *parler* ou *français des banlieues*, *des cités*, *des jeunes*, *parler jeune*, ou encore *verlan* voire *céfran* ou plus rarement, le *wesh*[23]. Est-ce un registre de langue ? Une variété diastratique, diatopique ou diaphasique ? Est-ce vraiment la langue des « cités » ou plutôt un sociolecte générationnel délié d'un quelconque territoire ? Face à cette question, l'on se heurte à un problème épistémologique bien connu : l'objet se dérobe à mesure que nous nous en approchons. Et pour cause : les langues « constituent avant tout un continuum varié et variable »[24] et les découpages que l'on y opère a postériori relèvent de l'artifice. Cette langue vernaculaire occupe en outre une place différente dans le répertoire verbal de chaque apprenant. Pour certains, il s'agit de leur langue principale de communication, d'autres en font un usage purement situationnel. Certains n'en connaissent que les éléments les plus largement diffusés, d'autres en sont d'excellents académiciens : ils déterminent des isoglosses (« M'sieur, ça s' dit que dans le XVIIIème ! »), des étymologies (« C'est du wolof,

[22] J. DERRIDA, *op. cit.*, p. 25.
[23] Sur ces dénominations problématiques, voir Estelle LIOGIER, « Quelles approches théoriques pour la description du français parlé par les jeunes des cités ? », *La linguistique*, I, vol. 38, 2002, p. 41-52.
[24] Ph. BLANCHET, S. CLERC CONAN, M. RISPAIL, art. cit., p. 287.

M'sieur ! ») et vont jusqu'à établir des premières occurrences (« M'sieur, c'est le rappeur Untel qui a inventé ça ! »). La mise en commun de ces savoirs produit en quelque sorte une *koinè*, une langue commune composite que mes étudiants comprennent majoritairement, contrairement à moi. Pour peu que l'on soit prêt à traduire leurs intuitions en langage universitaire, il faut avouer qu'en matière de « parler jeune » ce sont eux les spécialistes.

Ceci étant, il est aisé d'imaginer la stratégie que j'adopte d'ordinaire : rendre conscients les apprenants de l'étendue de leur répertoire verbal et de la spécificité de leurs ressources langagières, « capitaliser » leur expertise au moyen de traductions collaboratives dans lesquelles l'équivalence est non pas simplement « enseignée », mais co-construite, tenter de faire en sorte que leur compétence communicative devienne une compétence sociolinguistique et enfin, évaluer non pas le résultat (puisque je ne suis pas assez compétent dans leur « langue »), mais le processus. L'enthousiasme qui se lit ici entre les lignes ne doit pas masquer un détail : malgré une première séance d'introduction visant à problématiser collectivement la notion de « langue », la démarche est le plus souvent accueillie avec un certain scepticisme, qui fort heureusement finit par s'estomper. C'est que la hiérarchie entre variétés de langue est intériorisée de longue date et nul enseignement sérieux ne saurait à priori passer par « les mots du quartier ». Viennent alors des exemples illustrant l'importance d'avoir, dans son répertoire verbal, l'éventail le plus large possible de ressources langagières, y compris dans des variétés de langue habituellement discréditées. Des exemples qui peuvent concerner le doublage ou le sous-titrage de films ou de séries ou encore la localisation de jeux vidéo mais également, de manière plus classique, la traduction littéraire.

Que la connaissance d'un sociolecte soit une forme d'expertise, bien que non reconnue socialement, c'est une évidence. Face à un problème terminologique dans un texte scientifique, le traducteur peut toujours demander l'avis d'un expert. Mais s'agissant d'un traducteur littéraire, qui consulter lorsque l'argot tient lieu de terminologie ? Le traducteur dont le répertoire verbal serait centré sur la langue culte écrite est susceptible de se heurter, devant bon nombre de textes littéraires, à une double limite : sa méconnaissance de variétés autres (notamment diastratiques) en langue source comme en langue cible.

C'est ce que l'on constate à regarder de près, par exemple, la traduction de *La Virgen de los sicarios* (1994) de Fernando Vallejo par Michel Bibard, parue en 1997 sous le titre *La vierge*

des tueurs[25]. C'est là l'un des premiers romans à mettre en scène le *parlache*, sociolecte des quartiers populaires de Medellin[26], et cela non pas afin de produire un quelconque « effet de réel », mais en tant que nœud où se lient des questions à la fois politiques et poétiques. En effet, la rencontre des deux personnages principaux (Fernando, vieux grammairien et Alexis, jeune tueur à gages) est également la rencontre de deux villes (le centre-ville et les *comunas*, quartiers populaires périphériques) ainsi que de deux langues, car au fil du récit le grammairien apprend, « traduit » et commente les mots d'Alexis[27]. C'est par conséquent l'un des textes qui me permet de faire appel à l'expertise des apprenants, dans une séquence consistant, après une brève présentation du roman, à lire chaque extrait et à le reformuler en espagnol standard, signaler et expliquer les marqueurs diastratiques, lire la version française et laisser la classe commenter les traces d'ennoblissement[28], puis retraduire en essayant de restituer la charge diastratique de l'original, comme l'illustrent les trois exemples dans le tableau ci-dessous :

1) Fernando est témoin de la tentative de vol d'une voiture. La victime s'enfuit en emportant les clés de la voiture et crie au braqueur :		
Original	**Version M. Bibard**	**Équivalent sémantique et diastratique**
—Te quedé conociendo, hijueputa, (p. 21)	—Je te reconnaîtrai, fils de pute, (p. 27)	—*Je vais me souvenir de ta gueule, sale bâtard.*
2) Fernando raconte à Alexis l'histoire du vol de la voiture et l'assassinat du conducteur, Alexis répond :		
Original	**Version M. Bibard**	**Équivalent sémantique et diastratique**
El pelao debió de entregarle las llaves a la pinta esa. (p. 23)	Ce pelé devait laisser les clés à l'autre salope. (p. 29)	*Le gars / le keum / le pélo aurait dû filer les clés à cette espèce de caille / racaille.*

[25] Fernando VALLEJO, *La Virgen de los sicarios*, Santafé de Bogotá, Alfaguara, 2012 [1ère édition 1994] ; *La vierge des tueurs*, trad. de Michel Bibard, Paris, Belfond, 1997.
[26] Ayant trouvé sa dénomination au début des années 1990 dans les travaux de Luz Stella Castañeda et José Ignacio Henao, le *parlache* deviendra non seulement un objet sociolinguistique particulièrement fécond, mais également un sociolecte massivement représenté dans la littérature, la télévision et le cinéma. Pour la première d'une longue série d'études traitant de cet objet, voir Luz Stella CASTAÑEDA NARANJO, José Ignacio HENAO SALAZAR, « El parlache : una variedad del habla de los jóvenes de las comunas populares de Medellín », *Lingüística y Literatura*, n° 24, 1993, p. 35-49.
[27] Il en découle, à la décharge du traducteur, que le roman de Vallejo résiste particulièrement à la traduction, comme tout texte construit autour du métalinguistique.
[28] Tendance particulièrement persistante en traduction littéraire et vivement dénoncée par Antoine Berman. Voir à ce propos Antoine BERMAN, *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*, Paris, Éditions du Seuil, 1999.

Original	**Version M. Bibard**	**Équivalent sémantique et diastratique / équivalent formel**
Entonces qué parce, ¿vientos o maletas? (p. 26)	Et alors, mec, du vent ou des valises ? (p. 34)	*Wesh le sang / frérot / ça dit quoi ?* Ou si l'on veut reproduire le jeu de mots de l'original : *Salut le poto, savate ou patates ?*

La différence entre « traduction » et « reformulation » s'atténue dès lors que l'apprentissage des langues est conçu non pas comme la maîtrise progressive de plusieurs normes langagières distinctes et étanches, mais comme le « développement de ressources linguistiques plurielles dans un répertoire verbal »[29]. On considère d'ailleurs en traductologie, au moins depuis Roman Jakobson, qu'il n'y a pas de différence de nature entre traduction intralinguistique et traduction interlinguistique, deux modalités d'interprétation liées par une seule et même question, celle de « l'équivalence dans la différence »[30]. Le recours à un sociolecte non standardisé, et de ce fait particulièrement instable, présente précisément l'avantage de problématiser la notion d'équivalence : plutôt qu'une donnée préexistante (dans les grammaires et les dictionnaires), celle-ci résulte d'une négociation toujours provisoire, toujours à justifier ou à réactualiser, et qui engage la totalité du vécu langagier de l'apprenant. Des ressources lexicographiques sur l'argot urbain contemporain existent, certes, mais les définitions qui y sont proposées sont soit vite désuètes, soit sujettes à controverse parmi les jeunes experts.

Toutefois, si la traduction vers le « parler jeune » permet de faire ressortir l'expertise des apprenants, s'agissant de traduire vers l'espagnol, leurs connaissances s'arrêtent en règle générale à la langue standard, qui devient donc la variété cible par défaut, faute de pouvoir faire appel à l'expertise de locuteurs natifs. C'est précisément pour surmonter cette limitation que nous avons mené en 2021, en collaboration avec Alejandro Arroyave Tobón (Université d'Antioquia, Colombie), un micro-projet de traduction collaborative d'un extrait de la série

[29] Philippe BLANCHET, Stéphanie CLERC CONAN, Marielle RISPAIL, art. cit., p. 284.
[30] "*Equivalence in difference is the cardinal problem of language and the pivotal concern of linguistics. Like any receiver of verbal messages, the linguist act as their interpreter. No linguistic specimen may be interpreted by the science of language without a translation of its signs into other signs of the same language or into signs of another system*". Roman JAKOBSON, "On linguistic aspects of translation", en *On Translation*, Reuben Arthur Brower (ed.), Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1959, p. 232-239, p. 233-234.

Vaillantes[31]. Projet prospectif et perfectible mais riche en perspectives, dont voici un échantillon :

Vaillantes **Épisode 1, minute 4 :00-4 :21**	**Traduction collective espagnol standard**	**Version en espagnol argotique de Medellin**[32]
Nass : –Hé, j'le défends grave pas, d'accord ? C'est toi ma copine. J'te dis ça parce que je veux pas que tu lui en veuilles trop en vrai, d'accord ? Tu sais très bien comment c'est le parlu. Hé, un jour c'est bien un jour c'est pas bien. Quand il sera plus zéhef t'auras une discussion avec lui et tu t'expliqueras avec lui.	Nass: —Hey, no lo estoy defendiendo para nada. Mi amiga eres tú. De verdad te lo digo porque no quiero que le guardes demasiado rencor, ¿de acuerdo? Ya sabes cómo son las visitas, a veces bien, a veces no. Cuando se le haya pasado la rabia hablarás con él y aclararán las cosas.	Nass: —Oigan a esta, yo no estoy defendiendo a nadie, aquí mi parcera sos vos. Te lo estoy diciendo porque no quiero que te saque la piedra, ¿bueno? Vos sabés cómo es la vuelta con las visitas, a veces van bien y a veces no. Cuando se desempute hablás con él y se las cantás.

Le projet de traduction, se déroulant sur plusieurs séances de cours, comptait trois étapes principales : transcription par les étudiants du premier épisode de la série, traduction collective en espagnol standard, reformulation en espagnol argotique de Medellin en collaboration avec des étudiants de la licence de traduction de l'Université d'Antioquia. Cette dernière séance de travail, en ligne, faisait intervenir de manière autonome des équipes mêlant étudiants hispanophones et francophones sur un extrait préalablement assigné. Il n'y avait pas de contrainte sur le nombre de mots, l'activité ne relevant pas du sous-titrage.

Loin d'être une simple formalité, l'étape de transcription s'est avérée d'un grand potentiel didactique : l'exercice se prête entre autres à des réflexions sur les différences entre l'écrit et l'oral, sur la ponctuation, les modalités de création lexicale, l'orthographe des néologismes, et peut faire office d'initiation à la lexicologie et à l'édition critique. Pour ce qui est de la traduction en espagnol standard, outre le travail sur la norme (conjugaison, syntaxe, orthographe, etc.), elle est l'occasion d'initier les apprenants à des compétences traductives essentielles comme la délimitation d'unités de traduction plus ou moins larges, la prise en compte du co-texte et du contexte et le choix entre traduction littérale ou équivalence pragmatique. Quant à l'étape finale d'adaptation sociolectale, elle sensibilise les apprenants à la variation en langue cible et leur permet d'interagir avec des locuteurs natifs en situation réelle de communication.

[31] *Vaillantes*, épisode 1, Mirux, RéHall 32 Réalisation, [https://www.youtube.com/watch?v=Qc6FELyBuSI].
[32] Par Camille Erba (Université Paris 8), Sarita Percy et José David Yepes Gómez (Université d'Antioquia).

Encore une fois, ces quelques exemples ne sauraient épuiser les possibilités qui s'ouvrent dès lors que l'on donne droit de cité aux pratiques langagières effectives des apprenants. Les tableaux, rudimentaires, ne reflètent qu'en partie la portée symbolique d'une démarche qui est bien plus qu'un exercice ludique. Par leur disposition en colonnes juxtaposées sur un plan horizontal, ils mettent en regard, en tension, des langues et des variétés de langues indépendamment de toute hiérarchie socio-politique. La langue intime, celle des affects et de la mémoire, trouve sa place aux côtés de la langue standard, langue de la bienséance et des institutions, langue en partage car impersonnelle et qui devient ici langue-pivot, autrement dit, langue du lien. La langue commune, comme le souligne Todorov commentant la pensée de Bakhtine, résulte de la tension entre deux forces : une force centripète, qui tend à l'unification et à la centralisation linguistique et une force centrifuge, liée à l'hétérologie, à savoir la variation naturelle du langage dans sa dimension sociale[33]. À donner libre cours à la force centrifuge, l'on risque certes le morcellement, mais à donner tout pouvoir à la force centripète ce que l'on risque, c'est la diglossie. Né du morcellement de la langue latine, le français semble voué à redevenir un latin aussi longtemps que l'idée de « la langue » coïncidera avec la norme standard, aussi longtemps que le culte de la langue une et indivisible relèguera aux marges de la cité tout ce qui « n'est pas français ».

Des causalités sinueuses, des agentivités plus ou moins visibles et les caprices du hasard, ont voulu que le monolinguisme finisse par coloniser durablement l'imaginaire de la langue en France. Plus que tout autre événement historique, la Révolution française aurait pu signifier la naissance d'une démocratie plurilingue, mais elle a au contraire intronisé le français comme langue unique de la citoyenneté. Cela à cause, du moins en partie, d'un défaut de traduction : l'effort entrepris entre 1790 et 1793 pour diffuser les idées révolutionnaires dans les différentes langues de France s'estompe car « l'Assemblée nationale se heurte au manque de traducteurs, aux couts élevés des traductions […] et à la lenteur de l'acheminement des lois à destination »[34]. Il serait sans doute naïf de vouloir contrer l'incroyable inertie d'un imaginaire vieux comme la nation depuis ce lieu modeste qu'est une salle de cours et par un acte aussi longuement méprisé que la traduction. Mais en histoire, « l'événement » est aussi fait de micro-résistances et de

[33] Tzvetan TODOROV, *Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique*, Paris, Éditions du Seuil, 1981, p. 90-91.
[34] Marie-Clémence PERROT, « La politique linguistique pendant la Révolution française », *Mots. Les langages du politique,* n° 52, septembre 1997, p. 158-167, p. 159.

micro-soumissions[35]. D'où ce pari consistant à partager avec l'apprenant la place du « sachant », prendre plaisir à apprendre de lui, l'encourager à faire de sa langue une langue de traduction, et espérer qu'il apprenne à *se traduire*, à l'occasion, dans la langue commune, et que le marché linguistique, reconnaissant en lui un citoyen, lui soit favorable à l'avenir. La mise est petite pour un si gros gain, mais le pari paraît impossible. Qu'à cela ne tienne car, précisément, « impossible n'est pas français ».

Bibliographie

BERMAN, Antoine, *Jacques Amyot, traducteur français. Essai sur les origines de la traduction en France*, Paris, Belin, 2012.

———————, *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*, Paris, Éditions du Seuil, 1999.

BERTRAND, Olivier, SCHAFFNER, Isabelle, *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Paris, Éditions de l'École Polytechnique, 2010.

BERTUCCI, Marie-Madeleine, DUDON-CORBIN, Colette, *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2004

BLANCHET, Philippe, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Éditions Textuel, 2016.

BLANCHET, Philippe, CLERC CONAN, Stéphanie, *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche… Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas, 2018.

BLANCHET, Philippe, CLERC CONAN, Stéphanie, RISPAIL, Marielle, « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3, n° 175, 2014, p. 283-302.

BOUHOURS, Dominique, *Les entretiens d'Ariste et d'Eugene*, Paris, chez Sébastien Mabre-Cramoisy, 1671.

BOURDIEU, Pierre, « La production et la reproduction de la langue légitime », *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Éditions du Seuil, 2001, p. 67-98.

CASANOVA, Pascale, *La République mondiale des lettres*, Paris, Éditions du Seuil, 1999.

CASSIN, Barbara, *Éloge de la traduction. Compliquer l'universel*, Paris, Fayard, 2016.

CASTAÑEDA NARANJO, Luz Stella, HENAO SALAZAR, José Ignacio, « El parlache : una variedad del habla de los jóvenes de las comunas populares de Medellín », *Lingüística y Literatura*, n° 24, 1993, p. 35-49.

CERQUIGLINI, Bernard, « Le français, religion d'État ? », *Le Monde*, mercredi 26 novembre 2003.

———————, *La naissance du français*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991.

[35] Pour une réflexion critique sur la notion historiographique d'« événement », voir Arlette FARGE, « Penser et définir l'événement en histoire », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, n° 38, 2002, p. 67-78.

« Déclaration de l'Académie française sur l'écriture dite 'inclusive', 26 octobre 2017, [https://www.academie-francaise.fr/actualites/declaration-de-lacademie-francaise-sur-lecriture-dite-inclusive].

DERRIDA, Jacques, *Le monolinguisme de l'autre*, Paris, Éditions Galilée, 1996.

FARGE, Arlette, « Penser et définir l'événement en histoire », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, n° 38, 2002, p. 67-78.

France Info, 17 octobre 2018, [https://www.francetvinfo.fr/politique/melenchon/video-agace-par-une-question-jean-luc-melenchon-imite-l-accent-toulousain-d-une-journaliste_2990879.html].

HOUDEBINE, Anne-Marie, « De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel », *La linguistique*, 1, vol. 51, 2015, p. 3-40.

JAKOBSON, Roman, "On linguistic aspects of translation", en *On Translation*, Reuben Arthur Brower (ed.), Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1959, p. 232-239.

JIMÉNEZ, Iván, VILLANUEVA Graciela (dir.), *Glottophobies et imaginaires des langues*, *Quaderna*, n° 5, 2021.

KHATIBI, Abdelkébir, « Bilinguisme et littérature », *Maghreb pluriel*, Paris, Denoël, 1983, p. 177-208.

LEDEGEN, Gudrun, *Le bon français. Les étudiants face à la norme linguistique*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2000

« Le ministre de l'éducation, Jean-Michel Blanquer, critique l'écriture inclusive », *Le Monde*, 16/11/2017, [https://www.lemonde.fr/education/video/2017/11/16/ecriture-inclusive-il-n-y-a-pas-autant-de-grammaires-que-de-professeurs-commente-le-ministre-de-l-education_5215795_1473685.html].

LIOGIER, Estelle, « Quelles approches théoriques pour la description du français parlé par les jeunes des cités ? », *La linguistique*, I, vol. 38, 2002, p. 41-52.

PÉRET, Claudie, « Une forme de violence symbolique : l''étude de la langue française' sans finalité sociale », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 62, 2e trimestre 2013, p. 45-53.

PERROT, Marie-Clémence « La politique linguistique pendant la Révolution française », *Mots. Les langages du politique,* n° 52, septembre 1997, p. 158-167.

« Prêt.e.s pour l'écriture inclusive? », 2/11/2017, [https://www.franceinter.fr/emissions/le-telephone-sonne/le-telephone-sonne-02-novembre-2017].

Tzvetan TODOROV, *Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique*, Paris, Éditions du Seuil, 1981,

Vaillantes, épisode 1, Mirux, RéHall 32 Réalisation, [https://www.youtube.com/watch?v=Qc6FELyBuSI].

VALLEJO, Fernando, *La Virgen de los sicarios*, Santafé de Bogotá, Alfaguara, 2012.

———————, *La vierge des tueurs*, trad. de Michel Bibard, Paris, Belfond, 1997.

ZUBER, Roger, *Les « belles infidèles » et la formation du goût classique*, Paris, Albin Michel, 1968.

RÉFLEXIONS SUR LA TRADUCTION DE LA POÉSIE : TRADUIRE / FAIRE TRADUIRE, QUELQUES EXEMPLES DE TEXTES ESPAGNOLS CONTEMPORAINS

BÉNÉDICTE MATHIOS
Université Clermont Auvergne
CELIS (UR 4280)

L'aventure de traduire est un exercice complexe sur lequel les linguistes, les traductologues et les traducteurs se penchent depuis que le fait même de traduire existe et est considéré, jusqu'à un certain point, comme impossible. Ceci permet d'affirmer que la réflexion sur l'intraduisible est consubstantielle à celle menée sur la traduction elle-même, de l'expression « *tradutore traditore* »[1] au vaste panorama théorique présenté dans *La selva de la traducción*[2] de Carlos Moya, sans oublier *Après Babel*[3] de George Steiner et de multiples écoles et penseurs, Carlos Batista[4], Antoine Berman[5], Nadine Celotti[6], Umberto Eco[7], Nicolas Froeliger[8], Jean-René Ladmiral[9], Henri Meschonnic[10], Paul Ricœur[11], et tant d'autres, qui se sont essayés à clarifier ce travail qui induit l'interculturalité mais aussi la transtextualité, « cette transtextualité spécifique qu'est la traduction »[12], comme l'écrit George Steiner, sans oublier que dans le

[1] Traducteur, traître.
[2] Virgilio MOYA, *La selva de la traducción. Teorías traductológicas contemporáneas*, Madrid, Ediciones cátedra, 2004.
[3] George STEINER, *Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction*, Paris, Éditions Albin Michel, 1998.
[4] Carlos BATISTA, *Bréviaire d'un traducteur*, Paris, Arléa, 2003.
[5] Antoine BERMAN, *L'épreuve de l'étranger*, Paris, Éditions Gallimard, 1984.
[6] Nadine CELOTTI, « Lire et écouter le rythme : une invitation à l'étudiant traducteur », *Rivista internazionale di tecnica della traduzione*, vol. 7, 2003, p. 37-44, [https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/2873/1/ritt7_06celotti.pdf].
[7] Umberto ECO, *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle, 2006.
[8] Nicolas FROELIGER, « Traduction et trahison – Tout est dans le contexte », *Traduction et contextes, contextes de la traduction.* S*ous la direction de Bénédicte Mathios et de Michael Grégoire*, Paris, L'Harmattan, 2018 et 2019, p. 33-52.
[9] Jean-René LADMIRAL, *Sourcier ou cibliste. Les profondeurs de la traduction*, Paris, Les Belles Lettres, 2015.
[10] Henri MESCHONNIC, *Poétique du traduire*, Lagrasse, Editions Verdier, 1999.
[11] Paul RICOEUR, *Sur la traduction*, Paris, Bayard, 2004.
[12] A. BERMAN, *op. cit*., p. 294.

domaine langagier, étant donné que « la communication est une traduction »[13], on peut affirmer avec lui qu'« étudier la traduction, c'est étudier le langage »[14], ce qui est l'un des buts du cours de traduction.

Le commentaire traductologique, qui suppose une étude de la langue dans un usage donné apparaissant dans un texte précis, peut trouver son application en cours de traduction ou de linguistique contrastive, comme il nous a été donné de le constater cette année (2021-2022) en cours de master 1 et 2. Les points analysés par les traductologues et que nous pouvons faire travailler aux étudiants à partir de textes déjà traduits ou à partir de leurs propres traductions, sont déjà bien connus depuis les travaux de Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet en 1958[15]. Il s'agit de l'emprunt lexical, du calque, de la traduction littérale, tout d'abord, pour ce qui est des procédés de traduction directe, puis des procédés de traduction indirecte dont la transposition (déclinée en transfert catégoriel, étoffement, dépouillement), la modulation (modulation de syntaxe, modulation de voix passive / active, modulation affirmation / négation, modulation modale et temporelle, modulation aspectuelle[16], modulation – ou changement – de point de vue), l'équivalence, l'adaptation – J.-P. Vinay et J. Darbelnet qualifient ce procédé de « limite extrême de la traduction » car c'est selon eux, « un cas particulier de l'équivalence, une *équivalence de situations* »[17] –, l'explicitation, l'implicitation, la coloration, l'omission, la compensation, etc.

L'approche contrastive permet de mettre en évidence les points où l'intraduisible, que René Agostini qualifie d'« écart entre ce qui est dit et ce qui n'est pas dit »[18] par l'auteur, se manifeste à différents degrés et nécessite de trouver des solutions pratiques organisées en typologie. Nous avons pu travailler cette dimension contrastive en analysant différents textes littéraires et journalistiques déjà traduits (y compris des traductions automatiques en ligne) ou publiés, ainsi par exemple un extrait traduit par Laura Guille-Bataillon de *Queremos tanto a Glenda* (1980) de Julio Cortázar ; les étudiantes ont remarqué de nombreux points à analyser, dans toutes les catégories indiquées plus haut, allant de remarques sur de petites unités (lexique, syntagme nominal, étoffement, transferts catégoriels) à des analyses plus poussées de la modulation de

[13] G. STEINER, *op. cit.*, p. 89.
[14] *Id*.
[15] Jean-Paul VINAY et Jean DARBELNET, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Didier, 1958.
[16] Temps simple *versus* temps composé ou encore dimension ponctuelle *versus* dimension durative.
[17] J.-P. VINAY et J. DARBELNET, *op. cit*., p. 53.
[18] René AGOSTINI, « Recherches pour une philosophie de la traduction », *La traduction, médiation et médiatisation des cultures*, sous la direction de Françoise Morcillo et Catherine Pélage, Orléans, Éditions Paradigme, 2015, p. 9-26.

syntaxe, du changement de point de vue, de la modulation de temps, de modes, de la modulation aspectuelle etc.

L'expérience cette fois individuelle (et par la suite pédagogique) sur laquelle nous souhaitons également mettre l'accent, mais qui pourrait se compléter de l'exercice précédent, est la traduction de textes littéraires, notamment poétiques. La traduction en poésie entraîne la nécessité de prendre en compte un signifiant dont l'articulation avec le signifié est fonction non seulement de dénotations mais aussi de connotations nombreuses et complexes, dans le cadre de la construction des images, des analogies, des comparaisons, de la sonorité[19], voire de la visualité du poème[20].

À titre individuel, lors de divers travaux de traduction, nous avons été amenée à commenter le travail de traduction que nous avons effectué sur des textes poétiques, en explicitant les différents points où l'interculturalité (et donc l'intraduisible en débat) nécessite une approche contrastive[21]. Ainsi, lors de la traduction d'un recueil d'Ángel González, *Otoños y otras luces* (2001), publiée en 2008 et lors de la traduction du recueil de la poète Olvido García Valdés, *Y todos estábamos vivos* (2006, Prix national de poésie en Espagne en 2007), publiée en 2017, nous avons centré nos commentaires, dans chaque introduction, sur des problématiques traductologiques impliquant la nécessité d'adapter la traduction aux contextes culturels de la langue cible qui est aussi la langue d'édition et de réception.

Pour le premier recueil cité, *Otoños y otras luces* d'Ángel González, il s'agissait d'interroger les éléments contextuels (sociaux, culturels) contribuant à définir une poétique, le lexique et la syntaxe comme points cruciaux chez ce poète pour qui les poèmes surgissent avant tout de « *grupos de palabras* » qui sont « *el núcleo generador del poema* », à savoir « *palabras precisas e insustituibles – no valen otras aunque digan lo mismo –* »[22], autrement dit un groupe de mots qui est déjà en soi une traduction. Il s'agissait d'observer également la rime et

[19] Voir l'introduction à la traduction de Saint-Jean de la Croix où Jacques Ancet aborde la question des « équivalences sonores », *in Nuit obscure Cantique spirituel*, Paris, Gallimard, 1997, p. 21-48. Voir Line Amsalem, qui dans la traduction du *Romancero gitano* de Federico García Lorca, se prête au « jeu des assonances » et à « l'harmonie vocalique » dans la traduction de ce recueil qu'elle intitule *Complaintes gitanes*, Edition bilingue, Paris, 2003, p. 7-17.
[20] Voir Jacques LEENHARDT, « Le son et la lettre », *Après Babel, traduire*, Arles, Actes Sud, 2016, p. 203-207.
[21] Bénédicte MATHIOS, « Références culturelles, littéraires, artistiques et traduction : contexte ou texte ? », *Traduction et contextes, contextes de la traduction*. Sous la direction de Bénédicte Mathios et de Michael Grégoire, Paris, L'Harmattan, 2018, p. 249-276.
[22] Ángel GONZÁLEZ, « Conversación con Ángel González », *Litoral* 233, Málaga, 2002, p. 23.

l'assonance, comme sources d'équivalences, dans la mesure où ces deux points liés à la sonorité sont, en poésie, les aspects qualifiés comme étant les moins traduisibles[23].

Dans *Y todos estábamos vivos*, d'Olvido García Valdés, étaient particulièrement importants les axes de réflexion suivants (sans exhaustivité) : les liens entre forme poématique et syntaxe, que définit entre autres le caractère nominal de certains poèmes parfois averbaux, l'étude du contexte culturel de l'écriture (références littéraires, philosophiques et artistiques), mais aussi, singulièrement, point que nous avons étudié dans d'autres travaux, la traduction du genre des pronoms sujets, liée à une liberté créatrice revendiquée par la poète et à son positionnement en tant que femme[24].

Dans un autre contexte encore, celui de la publication d'un livre posant la question de la traduction et de ses contextes dans un article consacré à la question de l'adaptation[25], nous avons considéré comme particulièrement centraux, pour définir les éléments de réception des poèmes traduits dans ces deux recueils d'Ángel González et d'Olvido García Valdés l'équivalence d'expressions (modifiées car complétées, ou prises dans un sens opposé, ou encore démythifiées), l'équivalence de citations littéraires, dans la mesure où elles contribuent à la poétique des auteurs, enfin un imaginaire poétique nourri par les références picturales. Nous tenterons de condenser le propos en ne donnant qu'un exemple de traduction d'expression idiomatique, un exemple d'équivalence de citation, et un exemple de « traduction » de tableau.

Un exemple d'expression

Quand l'expression est modifiée pour s'accorder en genre ou en nombre, ou pour se mettre en adéquation avec le temps grammatical employé, ou encore pour faire évoluer son sens selon une orientation spécifique, par opposition ou par complémentation, elle induit un double questionnement traductologique : il s'agit d'une part de proposer une expression équivalente culturellement repérable, mais surtout le sens nouveau qui lui est donné, interdépendant de la forme du poème. Ne pouvant reconstituer ici la typologie que nous avions établie, nous donnerons un exemple où l'expression est légèrement étoffée. Il s'agit d'un extrait du premier poème d'*Otoños y otras luces* d'Ángel González situé à la fin du texte :

[23] Line AMSALEM, *op. cit.*, p. 7-17. Jacques ANCET, *op. cit*., p. 21-48.
[24] Noni BENEGAS, Jesús MUNÁRRIZ, *Ellas tienen la palabra. Dos décadas de poesía española*. Madrid, Ediciones Hiperión, cuarta edición, 2008, p. 126-129.
[25] B. MATHIOS, « L'apport du langage pictural et artistique à l'appréhension du réel dans l'œuvre d'Olvido García Valdés », *Dire le réel aujourd'hui en poésie*, Paris, Hermann, 2016, p. 249-276.

Se diría que aquí no pasa nada,
pero un silencio súbito ilumina el prodigio:
ha pasado
un ángel
que se llamaba luz, o fuego, o vida.
Y lo perdimos para siempre.[26]

Dans sa première partie, le poème décrit, au cœur du silence environnant, l'approche de l'automne, introduisant le thème de la fuite du temps par une évocation, non du sujet de la première personne, mais de la nature environnante personnifiée tentant de résister au passage du temps, le locuteur mentionnant « *un verano obstinado en perpetuarse* » (v. 4). Dans l'extrait cité, est complétée l'expression « *pasa un ángel* », qui a son équivalent quasi littéral en français, « un ange passe », en dehors du temps ici utilisé en espagnol (à savoir le passé composé) et de l'ordre usuel des mots qui est une contrainte systémique. D'autre part, le poète, s'appuyant sur son évocation précédente du silence, utilise l'expression « *no pasa nada* » dans le sens de « il ne se passe rien », verbe « *pasar* » dont une variation sera offerte à travers l'expression « *ha pasado / un ángel* », comme si un événement avait lieu contrairement à l'habitude, à savoir le prodige du silence au sein de la nature. Par la relative qui fait suite à ces deux courts vers qui placés sur deux lignes scindent visuellement l'expression, le lecteur est plongé dans une dimension tout autre, métaphysique, où l'être humain se voit soumis à une perte, thème gonzalien par excellence (repris de l'Antiquité et du Siècle d'or) ; à l'ange est associé un nom via la relative, nom ensuite soumis à deux alternatives à partir du mot « *luz* » : « *luz, o fuego, o vida* », alternatives qui induisent une synonymie entre les trois termes. L'expression toute faite « *pasa un ángel* », qui évoque un temps de silence au sein d'une discussion quotidienne, est donc totalement modifiée dans sa portée, modification accentuée par la chute intervenant dans le dernier vers : « *Y lo perdimos para siempre* ». L'expression « *ha pasado/ un ángel* », prend une dimension tragique collective (voir l'usage de « *nosotros* »), celle de la perte permanente et définitive du présent – temps habituel de cette expression –. Par chance, le traducteur francophone peut reprendre la construction quasi à l'identique tout en disant la même chose, même si l'ajout du pronom réfléchi de « rien ne *se* passe » ne permet pas la reprise exacte de la forme « pasa » en espagnol, une partie du jeu paronomastique sur les sens de « *pasar* » étant ainsi perdue :

On dirait qu'ici rien ne se passe,
mais un silence subit illumine le prodige :

[26] Ángel GONZÁLEZ, *Otoños y otras luces,* Barcelona, Tusquets Editores, 2001, p. 11.

un ange
est passé
il s'appelait lumière, ou feu, ou vie.
Et nous l'avons perdu à tout jamais.[27]

Exemple de citation littéraire

Concernant les citations littéraires, elles entraînent, outre l'impossibilité de les traduire, vu leur statut de « phrase célèbre » et plus généralement vu leur littérarité, la nécessité de les rendre néanmoins reconnaissables à travers les modifications et réécritures proposées : « […] la pratique de la traduction offre une bonne pierre de touche pour reconnaître la présence de renvoi intertextuel dans le texte : il existe quand le traducteur se sent obligé de rendre perceptible, dans sa propre langue, la source du texte original »[28], écrit Umberto Eco. Nous prendrons un nouvel exemple, cette fois extrait de la poésie d'Olvido García Valdés.

La poète, dans le poème 4 de *Y todos estábamos vivos*, insère la citation d'un célèbre vers de Garcilaso de la Vega, le premier du sonnet XXIII : « *En tanto que de rosa y azucena* »[29], dont le thème allie les motifs du *fugit tempus* et du *carpe diem*, et l'incitation à profiter de la jeunesse (fleur ou fruit selon les cas) initiée par Ausone ou encore Virgile, reprise très fréquemment par la suite, entre autres par Ronsard dans sa fameuse « Ode à Cassandre »[30]. Le poème se présente de la façon suivante (ponctuation et typographie comprises) :

vino, posó sus ojos, mil ojos,
en mí por un momento, luego
se fue, dejó dos de los suyos
en lugar de los míos, con ellos miro
varas de azucena florecidas, rosales,
viejos celindos olorosos, un moral,
Entantoquederrosayazucena llamamos
al jardín, acacia pianista de la brisa[31]

La citation de Garcilaso apparaît dans l'avant-dernier vers, qu'elle constitue quasi intégralement, étant un complément d'objet pour le verbe « *llamamos* » à ceci près que tous les

[27] Á. GONZÁLEZ, *Otoños y otras luces* (2001), *Automnes et autres lumières. Poèmes bilingues français espagnols traduits et présentés par Bénédicte Mathios*, L'Harmattan 2013, p. 31.
[28] U. ECO, *op. cit.,* p. 274.
[29] Garcilaso de la VEGA, *Poemas. Poèmes*, Traduction et introduction par Paul Verdevoye, Paris, Aubier Flammarion 1968, p. 79.
[30] Pierre de RONSARD, *Œuvres complètes*, Paris, Bibliothèque de la Pléiade, 1938, Tome 1, p. 419. Disponible à https://www.poesie-francaise.fr/pierre-de-ronsard/poeme-mignonne-allons-voir-si-la-rose.php.
[31] O. GARCÍA VALDÉS, *Esa polilla que delante de mí revolotea. Poesía reunida (1982-2008),* Barcelona, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, 2008, p. 310.

mots s'y présentent attachés typographiquement. Ce syntagme compressé et substantivé, citation d'un autre auteur, pourrait être maintenu comme tel dans la traduction française du texte, à condition de l'écrire en italiques, en tant que citation en langue étrangère et en gardant le même principe de « compression » des mots ; nous pourrions, encore, proposer une traduction publiée comme celle de Paul Verdevoye, par exemple[32]. Le choix qui peut être fait également consiste à lui trouver un équivalent dans la culture européenne de l'époque (ou du moins du même siècle) de Garcilaso, afin de saisir dès la lecture de la traduction la portée culturelle de cette citation ; à ce titre, une proposition de traduction pourrait être : « Mignonneallonsvoirsilarose », précisément extraite de « l'Ode à Cassandre » de Ronsard, chacun des deux vers (celui de Garcilaso, celui de Ronsard, ultérieur) lançant le processus poétique et réflexif de chaque poème qu'il ouvre, chacun jouant, d'une certaine manière, le même rôle, et ayant donc la possibilité de constituer une équivalence lors de la traduction du texte contemporain.

Références picturales

Les références picturales nourrissent également l'œuvre d'Olvido García Valdés, en particulier le recueil *Y todos estábamos vivos* (2006). Ces références qui sont souvent des comparants, contribuent à la construction d'un langage poétique propre, résultat d'un regard spécifique sur le réel et offrent ainsi une dimension visuelle à la traduction. Le langage poétique, influencé par la dimension visuelle du contexte culturel de la production du poème doit pouvoir être transposable mais dans quelle mesure sa part visuelle influe-t-elle sur la traduction, les deux médiums étant différents ? Les poèmes de ce recueil dénotent le choix d'un prisme particulier au travers duquel est représentée la réalité[33], celui de l'art, plus précisément la peinture, ponctuellement le cinéma. Leur traduction, prenant cet aspect en compte, n'est pas nécessairement touchée par des modifications lexicales induites par les titres ou les descriptions des œuvres, mais par un imaginaire que transposent des constructions poématiques particulières, telles que les métaphores, les comparaisons, des constructions syntaxiques tout à fait spécifiques. Leur analyse est nécessaire en amont de la traduction, car les références ainsi

[32] G. de la VEGA, *op. cit.*, p. 80 ; le premier vers est traduit comme suit : « Oh tandis que du lis et de la rose ».
[33] B. MATHIOS, « Références culturelles, littéraires, artistiques et traduction : contexte ou texte ? », *op. cit.*, p. 615-629.

interposées entre la réalité et l'écriture du poème[34], irriguent cet imaginaire et le construisent tels des liens hypertextuels induisant une lecture active.

Le vers initial de « *Pintura que dura lo que la vida* »[35] rappelle le style de Malherbe, par exemple ce vers « Et rose elle a vécu ce que vivent les roses »[36], le thème du *fugit tempu*s étant posé en toile de fond, avec la différence que la réitération du verbe « vivre » en espagnol est supprimée grâce à une absence de répétition de « dura », verbe sous-entendu après « lo que », et que ne peut éviter la traduction française en écho à Malherbe: « Peinture qui dure ce que dure la vie » (et non « ce que la vie »). C'est l'énumération des classes sociales rappelant la structuration de la société médiévale ou du moins ancienne qui crée d'autre part la sensation visuelle d'une chaîne de figures, rappelant les lointaines danses macabres[37], mais aussi l'œuvre qui a inspiré ce poème, les Panneaux de San Vicente à Lisbonne, un polyptique du XVe siècle réalisé par le peintre portugais Nuno Gonçalves, et que se doit de rendre la traduction : « *los frailes, los pescadores y un infante,/ un arzobispo, los caballeros y una reliquia./ dos mujeres: una joven y una vieja.* »[38] Cette disposition entraîne dans le propos de la poète une évocation des attributions de chaque sexe au sein de la cité, et une sorte d'analyse indirecte de notre société, au cours des vers suivants, basés sur une construction parallèle marquant la séparation entre hommes et femmes que souligne la poète dans d'autres textes : « *de los hombres, oficios y saber, poder;/ de la vieja, la conseja;* […] »[39]. Ces vers sont suivis d'une série de phrases concernant la figure de « la jeune », archétype d'âge et de sexe. Il ne s'agit pas simplement pour le sujet d'énoncer des éléments factuels (« *señala grácil fiestas y partos* »), mais aussi de porter un regard moral sur la condition féminine ; ainsi peut-on lire concernant « la jeune » : « *pasa sin llegar a ser* », et concernant les deux figures féminines, « *pintadas/ para la guadaña, no para sí* ». La condition humaine, mortelle, mais encore féminine est prise en compte dans ces deux extraits ; la compréhension et les choix de traduction dépendent du texte produit à partir d'une image picturale lointaine rappelée par la construction du poème. La littéralité (ou presque, avec l'ajout de la préposition « à ») est ici de mise, d'où les traductions suivantes : « elle passe

[34] Liliane LOUVEL, *Le tiers pictural. Pour une critique intermédiale*, Presses Universitaires de Rennes, 2010.
[35] O. GARCÍA VALDÉS, *Esa polilla que delante de mí revolotea. Poesía reunida (1982-2008)*, *op. cit.,* p. 372 : *Pintura que dura lo que la vida:/ los frailes, los pescadores y un infante,/ un arzobispo, los caballeros y una reliquia./ Dos mujeres: una joven y una vieja./ De los hombres, oficios y saber, poder;/ de la vieja, la conseja; la joven/ señala grácil fiestas y partos,/ casas y niños; pasa sin llegar a ser, deja/ que las siembras se sucedan, cortes para la guadaña, una joven/ y consejas de la vieja, pintadas/ para la guadaña, no para sí.*
[36] François MALHERBE, *Poésies*, Édition présentée, établie et annotée par Antoine Adam, Paris, Editions Gallimard, 1971, p. 69-72.
[37] Nuno GONÇALVES, « Paneles de San Vicente », Lisboa, siglo xv.
[38] O. GARCÍA VALDÉS, *Esa polilla que delante de mí revolotea. Poesía reunida (1982-2008), op. cit.,* p. 372.
[39] *Id.*

sans parvenir à être » et (avec ajout du pronom « elles-mêmes ») « peintes / pour la faux, non pour elles-mêmes ».

Sur un plan pédagogique, nous avons mené avec les étudiantes de master 2 un travail sur la traduction de poèmes d'Olvido García Valdés, extraits de *Y todos estábamos vivos* (2006) et de son avant-dernier recueil, *Lo solo del animal* (2012). Pour les étudiants, l'approche est, en cours de traduction (et peut-être est-ce un manque de notre part), moins traductologique que de recherche de solutions pratiques ; une étape particulièrement importante consiste dans les choix lexicaux, délicats en traduction poétique du fait de la mise en contact souvent surprenante de différents champs sémantiques ; il est rare que les définitions des dictionnaires y suffisent, car il faut aussi chercher, outre les sens dénotatifs, les connotations possibles. Dans le poème suivant se sont posées des questions liées à la représentation que les lecteurs se font des images, le travail de la métaphore n'étant pas central chez Olvido García Valdés, du moins sous une forme traditionnelle ; il se voit remplacé par ce qu'elle nomme elle-même des juxtapositions[40].

hubo vida mientras hubo
hormigas, peoncillas sin eje
recorriendo la flor, las hojas,
el tallo de los cardos
venían
de lo añil y lo dulce,
de lo reposado sobre la corola,
antes jugosa y verde, la corola
de espinas[41]

Apposé à « *hormigas* », le terme « *peoncilla* », dont l'origine est « *peón* », terme comportant des sens différents (pion, ouvrier, toupie, forme plus fréquente : « *peonza* ») a posé question. Ce terme a donné lieu à des commentaires de la part des étudiantes ne voyant pas ce qui nous semblait la traduction attendue, à savoir une petite toupie ayant perdu son axe, allant donc en tous sens, comme les fourmis du poème. En effet, certaines étudiantes souhaitaient se tourner vers la traduction par « ouvriers / ouvrières », insistant ainsi sur le travail incessant que la vision traditionnelle anthropomorphique applique aux fourmis (*cf.* les *Fables* de La Fontaine elles-

[40] « *De los mecanismos lingüísticos, el que mejor identifico como propio es, en un sentido amplio, el de la yuxtaposición. Es el tropo del cine y de la vida: ella, los pájaros. La extrañeza y el sentido proceden de ese trabajo de montaje que nuestra percepción realiza de modo natural* », O. GARCÍA VALDÉS, *Esa polilla que delante de mí revolotea. Poesía reunida (1982-2008)*, *op. cit.*, p. 434.
[41] O. GARCÍA VALDÉS, *Esa polilla que delante de mí revolotea. Poesía reunida (1982-2008)*, *op. cit.*, p. 338.

mêmes inspirées de l'Antiquité). L'apport de la réflexion à plusieurs voix est donc essentiel, car il évite les automatismes de traduction, et nous oblige à entendre d'autres lectures possibles avant d'en venir à un choix inévitable.

Autres points complexes chez Olvido García Valdés : les temps verbaux et les verbes, qui dans le présent de l'énonciation peuvent être particulièrement diversifiés, ainsi que la syntaxe, extrêmement dispersée, à bien repérer dans son fonctionnement général structurant, ainsi que la question du genre des pronoms, qui résulte d'une recherche d'indices divers (accords, constructions, références littéraires ou autre etc.), ou encore les presque synonymies. Ainsi, dans le poème suivant, les verbes « *batir* » et « *latir* », paronomastiques, ont finalement tous deux été traduits par « battre », verbe porteur de deux sens différents en français, ce qu'ont déploré certaines étudiantes. C'est en effet là une perte par rapport au texte source, mais qu'il faut peut-être admettre.

oye ***batir*** *la sangre en el oído*
reloj de los rincones interiores
topo que trabaja galerías, gorrión
que corre ramas
desnudas del tubo del ciprés

no sabe
cómo de cálido es el manto
de la tierra, cómo bordea o mueve
piedrecillas, si en lugar más espacioso
la madre amamanta topillos de la nueva
camada, ciegos olisqueando, cuál
la temperatura
del hocico, de la ubre
ni cuánto tardan pétalos, hoja
rizada del roble en ser materia
del manto, cuánto hueso
de carnero o cuervo o plumas
en empastarse e ir bajando cubiertos
de otro otoño, nuevo corte
de gente, mantillo, manto, maternidad
desde
dónde, Perséfone, lo mira
lo contempla
en su corazón sintiendo cómo ***late***[42]
la sangre en el oído[43]

[42] Nous soulignons.
[43] O. GARCÍA VALDÉS, *Esa polilla que delante de mí revolotea. Poesía reunida (1982-2008)*, *op. cit.*, p. 307.

L'important serait peut-être d'offrir à tous les étudiants la possibilité de l'approche contrastive, afin de pouvoir leur permettre de réfléchir à l'exercice de la traduction et à un aspect essentiel de la traductologie, à savoir l'impossibilité de traduire et la compréhension des interstices permettant de prendre conscience de la trahison inévitable, muée en « paramètre », terme mis en valeur par Nicolas Froeliger[44]. Avec l'analyse traductologique en tant qu'exercice évalué aux côtés de la traduction, porteuse de questionnements, nous pouvons entrevoir une possibilité, certainement, de progression dans le domaine de la traduction et nous pourrions également voir se nouer des liens avec d'autres disciplines, aussi bien en littérature qu'en civilisation, qu'en analyse de l'image, et bien d'autres, puisque la traduction est avant tout, via la langue, un travail de nature culturelle et interculturelle qui fait appel à de nombreuses connaissances et compétences, et nécessite une approche interdisciplinaire essentielle dans le domaine des études en langues étrangères.

Bibliographie

AGOSTINI, René, « Recherches pour une philosophie de la traduction », *La traduction, médiation et médiatisation des cultures*, sous la direction de Françoise Morcillo et Catherine Pélage, Orléans, Éditions Paradigme, 2015.

AMSELEM, Line, *Complaintes gitanes*, Edition bilingue, Paris, 2003.

ANCET, Jacques, *Nuit obscure Cantique spirituel*, Paris, Gallimard, 1997.

BATISTA, Carlos, *Bréviaire d'un traducteur*, Paris, Arléa, 2003.

BENEGAS, Noni, MUNÁRRIZ Jesús, *Ellas tienen la palabra. Dos décadas de poesía española*, Madrid, Ediciones Hiperión, cuarta edición, 2008.

BERMAN, Antoine, *L'épreuve de l'étranger*, Paris, Éditions Gallimard, 1984.

CELOTTI, Nadine, « Lire et écouter le rythme : une invitation à l'étudiant traducteur », https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/2873/1/ritt7_06celotti.pdf

CORTÁZAR, Julio, *Nous l'aimons tant, Glenda*, Paris, Éditions Gallimard, 1999.

ECO, Umberto, *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle, 2006.

GARCÍA VALDÉS, Olvido, *Et nous étions tous vivants. Y todos estábamos vivos,* édition bilingue espagnol/français. Traduction de Bénédicte Mathios, Paris, L'Harmattan, 2017.

_____, *Esa polilla que delante de mí revolotea. Poesía reunida (1982-2008)*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, 2008.

GONZÁLEZ, Ángel, *Otoños y otras luces* (2001), *Automnes et autres lumières. Poèmes bilingues français espagnols traduits et présentés par Bénédicte Mathios*, L'Harmattan 2013.

_____, « Conversación con Ángel González », *Litoral* 233, Malága, 2002.

[44] N. FROELIGER, « Traduction et trahison – Tout est dans le contexte », *op. cit.*, p. 33-52.

_____, *Otoños y otras luces*, Barcelona, Tusquets Editores, 2001.

GUIDÈRE, Mathieu, « L'équivalence », *Introduction à la traductologie* 3e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur S.A., 2016, p. 83-85.

LADMIRAL, Jean-René, *Sourcier ou cibliste. Les profondeurs de la traduction*, Paris, Les Belles Lettres, 2015.

LEENHARDT, Jacques, « Le son et la lettre », *Après Babel, traduire*, Arles, Actes Sud, 2016, p. 203-207.

LOUVEL, Liliane, *Le tiers pictural. Pour une critique intermédiale*, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

MALHERBE, François, *Poésies*, Édition présentée, établie et annotée par Antoine Adam, Paris, Éditions Gallimard, 1971.

MESCHONNIC, Henri, *Poétique du traduire*, Lagrasse, Editions Verdier, 1999.

MOYA, Virgilio, *La selva de la traducción. Teorías traductológicas contemporáneas*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2004.

RICŒUR, Paul, *Sur la traduction*, Paris, Bayard, 2004.

RONSARD, Pierre de, *Œuvres complètes*, Paris, Bibliothèque de la Pléiade, 1938, Tome 1.

STEINER, George, *Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction*, Paris, Éditions Albin Michel, 1998.

Traduction et contextes, contextes de la traduction. Ouvrage réalisé sous la codirection de Bénédicte Mathios et de Michael Grégoire, Paris, L'Harmattan, 2018 et 2019.

VEGA (de la), Garcilaso, *Poemas. Poèmes*, Traduction et introduction par Paul Verdevoye, Paris, Aubier Flammarion 1968.

VINAY, Jean-Paul, DARBELNET, Jean, *Stylistique compare du français et de l'anglais*, nouvelle édition revue et corrigée, Paris, Didier, 1977.

TRADUIRE NELSON RODRIGUES : LE DÉFI DE DÉCHIFFRER ET RETRANSCRIRE LES FRONTIÈRES LINGUISTIQUES ET CULTURELLES *CARIOCAS* DANS LE CADRE DE L'ÉPREUVE DE TRADUCTION « OPTION PORTUGAIS » DU CONCOURS DE L'AGRÉGATION EXTERNE D'ESPAGNOL

MIREILLE GARCIA
Université Rennes 2
ERIMIT (EA 4327)

KATIA BERNARDON DE OLIVEIRA
Université Grenoble Alpes
LIDILEM (EA 609)

Cet article vise à exposer la complexité de l'épreuve de traduction « option portugais » du concours d'agrégation externe d'espagnol, et plus particulièrement celle de la session 2015 pour laquelle deux pièces de Nelson Rodrigues étaient au programme : *Toda nudez será castigada* (1961) et *O beijo no asfalto* (1965).

Notre objectif est de démontrer, à partir de quelques exemples de l'œuvre *O beijo no asfalto*, qu'il est nécessaire pour les candidats d'avoir des connaissances autres que seulement linguistiques afin de réussir l'épreuve proposée par le jury. En effet, étant très restreinte à l'univers *carioca* des années 1950-1960 – à savoir un contexte linguistico-culturel très spécifique de l'époque et de la ville de Rio de Janeiro –, l'œuvre de Nelson Rodrigues représente un niveau de difficulté très élevé pour un exercice de traduction dans le cadre d'un concours du second degré. Nous émettons l'hypothèse qu'il existe un décalage important entre le niveau de difficulté de l'épreuve et le public, car celui-ci se compose bien souvent de candidats non-spécialistes pour qui le portugais n'est qu'une langue d'option. Les exemples que nous avons choisi d'exposer dans le présent article explicitent cette idée de départ et attestent que la traduction est assez complexe, notamment pour un locuteur natif de portugais qui ne serait pas familiarisé à cet univers *carioca* si cher à l'auteur. En ce sens, il s'agit également, par le biais de cette réflexion, d'inviter les enseignants responsables de la préparation des candidats à

réfléchir à des pratiques pédagogiques efficaces et adaptées pour l'exercice de traduction à un tel niveau de difficulté.

Ainsi, il sera question, dans un premier temps, de rappeler succinctement les spécificités et les attentes du jury en ce qui concerne l'épreuve de traduction ; puis nous évoquerons quelques caractéristiques culturelles, sociales et linguistiques de l'œuvre de Nelson Rodrigues, tout en citant quelques exemples choisis ; en parallèle, nous nous proposerons d'examiner la version française de l'œuvre, proposée en bibliographie indicative dans le programme du concours : *Toute nudité sera châtiée* suivi de *Le baiser sur l'asphalte*, traduction d'Angela Leite Lopes, parue chez Actes Sud en 1999.

L'épreuve de traduction « option portugais » au concours : spécificités et attentes du jury

En ce qui concerne les spécificités et conditions de l'épreuve, le rapport du jury stipule que les candidats disposent d'une heure de préparation et ont à leur disposition un dictionnaire unilingue mais sans avoir accès à l'œuvre au programme ; le passage à étudier leur est remis photocopié avec les consignes de travail. Lors de la deuxième étape de l'épreuve, qui est celle de la présentation[1], le candidat doit lire l'extrait qui lui a été proposé, le traduire et le commenter dans son intégralité. L'épreuve s'achève par une troisième partie, nommée *Agir en fonctionnaire de l'État de manière éthique et responsable*, pour laquelle le candidat dispose de dix minutes pour défendre son point de vue à propos de son analyse et de ses choix de traduction.

Pour ce qui est des attentes du jury, plusieurs points sont évoqués. En effet, des remarques et des conseils concernant la lecture et la traduction pour cette épreuve figurent également dans le rapport :

> Les candidats doivent s'entraîner à dicter leur traduction car le jury prend note de celle-ci quasi mot à mot. Pour ce faire, une diction claire et mesurée reste un atout […] une bonne compréhension de l'extrait, nourrie d'une lecture approfondie en amont, ainsi qu'une honnête connaissance grammaticale et lexicale, devraient ainsi être suffisantes pour traduire correctement […] (Rapport du jury – Session 2013).

[1] La prestation devant le jury dure 45 minutes maximum. Pendant 30 minutes, le candidat expose son travail, puis un entretien de 15 minutes clôt cette partie de l'épreuve. (Concours du second degré – Rapport du jury Session 2013 – Agrégation externe d'espagnol. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse [https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98787/sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-rapports-des-jurys-des-concours-de-l-agregation-de-la-session-2013.html], [http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg_ext/78/5/espagnol_274785.pdf])

La lecture – et par là-même la prononciation – pose la question des normes européenne et brésilienne. Une des difficultés des candidats qui passent le concours d'agrégation externe en espagnol est la similarité et la proximité entre l'espagnol et l'autre langue néolatine choisie comme option. D'une part, cette proximité est un facteur facilitateur pour l'épreuve ; d'autre part, toutefois, l'espagnol et le portugais sont des langues bien distinctes. La phonologie de chacune d'entre elles diffère énormément et, inévitablement, la prononciation est une première attente du jury du concours. En ce qui concerne le portugais, il faut tenir compte des variantes de cette langue : étant sur le territoire européen, il y a un grand nombre de candidats ayant étudié la norme européenne et d'autres, moins nombreux, qui ont appris la norme brésilienne. Il y a aussi le cas de figure de ceux qui ont fait plusieurs années d'études de portugais en ayant eu des enseignants de différentes nationalités, et par là-même, qui ont étudié différentes normes. Il faut également rappeler que la langue portugaise ne se limite pas au Portugal et au Brésil. Bien que la diversité de la langue portugaise et des différentes normes ne soient pas contraires aux attentes du jury, il apparaît tout de même que c'est là une première difficulté quant à la pratique pédagogique pour préparer les candidats au concours. Pour ce qui est des variantes du portugais, le jury n'exige pas que le candidat soit un « lusiste patenté » ; l'exigence fait plutôt référence à la cohérence de la lecture et à la prononciation du candidat qui doit respecter un seul emploi – soit la norme portugaise soit la norme brésilienne (voire une autre) – tout au long de sa lecture. C'est pour cette raison que dans le cadre des cours de préparation à l'épreuve, l'exercice de lecture à haute voix et l'enregistrement sont vivement recommandés.

Les erreurs de prononciation les plus récurrentes selon le jury sont :

- Les deux différences du « r » ; et les quatre différentes réalisations du « x » ;
- Les accents toniques principaux et les accents secondaires ;
- La réalisation des voyelles, notamment les « a » et les « o » atones et toniques ;
- Le « s » intervocalique dont la prononciation est trop proche de celle de l'espagnol ;
- Les voyelles et les diphtongues nasales ;
- La conjonction « e » qui équivaut à [i] et non à [e] ;
- Le chuintement du « s » selon la norme européenne.

La traduction, quant à elle, représente l'exercice le plus difficile étant donné qu'il s'agit d'une langue d'option et que les candidats ne sont pas des spécialistes comme nous l'avons

d'ores et déjà évoqué. La première attente du jury est que le candidat soit maître de ses choix, autrement dit, qu'il ne propose pas différentes alternatives ou plusieurs traductions pour un même terme. Il semblerait pourtant que la traduction de l'œuvre *O Beijo no Asfalto* ne soit pas tout à fait en mesure de répondre à ces critères et attentes du jury du fait de sa complexité. En effet, s'agissant du genre théâtral, les tours de parole et la dynamique des scènes sous la forme de dialogues ne facilitent pas toujours une lecture contextualisée et requièrent une attention supplémentaire de la part des candidats. Si l'on s'appuie sur les idées de la Théorie de l'Énonciation[2], l'importance du contexte, de l'agir par la parole, du sous-entendu, du message transmis et de celui compris par l'interlocuteur sont la base de la communication humaine. C'est ce qu'explique Albert Jacquard :

> En fait toute phrase, même si elle se résume à un sujet, un verbe et un complément, est porteuse d'un message qui la dépasse, compte tenu du contexte et de la façon dont elle est émise. Elle contient certes une information, mais elle participe simultanément à une communication ; ce qui implique au moins deux personnes, et par conséquent l'intervention simultanée de celui qui émet et de celui qui reçoit[3].

On comprend alors que la difficulté ne réside pas seulement dans la structure du texte en dialogue, mais aussi dans le dialogue entre le lecteur lui-même et le texte. Il va sans dire que, pour aboutir à une traduction qui prend en considération tous les éléments, le lecteur doit comprendre le texte dans la langue A pour parvenir à trouver ses équivalences dans la langue B. Mais si l'on approche cette lecture de la structure du dialogue entre lecteur/texte, garde-t-elle aussi les components nécessaires pour une compréhension du message émis afin d'éviter des malentendus ? Les éléments purement linguistiques ne sont pas suffisants pour garantir la bonne compréhension et interprétation de ce que l'auteur a voulu dire par son texte. Les connaissances de fond et/ou encyclopédiques font partie de ce processus sans parler du savoir partagé, comme en témoigne le passage suivant :

> Dans un premier temps, les concepts livrés par la forme logique et la forme propositionnelle de l'énoncé donnent accès à des informations, lesquelles forment certaines des prémisses qui vont ensuite servir de base aux processus inférentiels d'interprétation de l'énoncé : ces

[2] Nous faisons référence à la Théorie de l'Énonciation selon la perspective d'Émilie Benveniste pour qui tout énoncé n'a de valeur et de signification particulière qu'au moment où il a été énoncé. D'où l'importance de la subjectivité des acteurs, de l'émetteur et du récepteur, et plus particulièrement du contexte (lieu, moment). BENVENISTE, Emilie. « O aparelho formal da enunciação », in *Problemas de Linguística Geral II* (3°edição), São Paulo, Pontes, 1989.

[3] Albert JACQUARD, *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*, Paris, Calmann-Lévy, coll. Le livre de poche nº 14562, 1997, p. 17.

> premières prémisses renvoient aux connaissances encyclopédiques, c'est-à-dire à l'ensemble des connaissances dont un individu dispose sur le monde. Lorsqu'une connaissance est commune à un grand nombre d'individus, elle est appelée « savoir partagé général » ; si en revanche elle n'est commune qu'à quelques individus, elle est appelée « savoir partagé particulier »[4].

La compréhension et la lecture des dialogues de Nelson Rodrigues vont bien au-delà de la structure linéaire linguistique des phrases. En effet, le langage utilisé par l'auteur requiert des interprétations autres qu'un décodage linguistique car ses textes sont gorgés de sous-entendus, de phrases tronquées, de tours de paroles interposés, ambigus et ironiques.

Caractéristiques culturelles, sociales et linguistiques de l'œuvre de Nelson Rodrigues

Les pièces théâtrales de Nelson Rodrigues reprennent incessamment les mêmes thèmes – inceste, suicide, adultère, péché, folie – et construisent un vaste panel de la classe moyenne bourgeoise du Rio des années 1950-1960. C'est en effet les années dorées qui forment le scénario fétiche de toute l'œuvre du dramaturge : la bourgeoisie *carioca* vivait alors une période d'euphorie à la fois économique et politique. À cette époque, il y avait une grande valorisation des apparences de façade : une apparente tranquillité, religiosité, sécurité, et une fausse structure familiale solide. L'auteur a dédié son écriture à tenter de démasquer cette société et ses mœurs hypocrites, glosant sur les institutions, les croyances, les idéologies, les coutumes ou bien les religions, n'hésitant pas à les ridiculiser. Il a également mis en scène des personnages symboliques, parfois mythiques, qui représentent les archétypes de la société et fonctionnent comme de véritables miroirs des expressions de l'inconscient collectif. Ses personnages, faisant tous montre de déviances excessives qui viennent rompre avec les normes établies de la société *carioca*, sont l'expression la plus réaliste de la nature humaine : on comprend alors que c'est l'Homme avec un grand H qui est au centre de l'œuvre de Nelson Rodrigues, c'est-à-dire l'homme en tant que structure même de l'œuvre. Les protagonistes de Rodrigues représentent le peuple, la voix du peuple qui à son tour représente l'inconscient de la nation et du pays.

Et c'est par le biais du langage (déjà évoqué précédemment) que cette affirmation prend tout son sens : il s'agit d'un langage qui possède une certaine logique, la logique de l'inconscient, comme une sorte de spontanéité qui pousserait les personnages à s'exprimer simplement, crûment, spontanément. D'où la présence récurrente d'expressions très familières, d'argot, de langage populaire, à travers lesquels s'expriment les états d'âme les plus secrets mais aussi les

[4] *Id.*

plus inavouables des protagonistes. À la fois littéraire et social, le tissu discursif de Rodrigues est anachronique, fracturé et composite : il mêle oralité et références mythologiques, transformant la conversation naturelle en une conversation littéraire tout en tenant compte du profil sociolinguistique des personnages. Dans l'œuvre *O Beijo no Asfalto*, le langage est assez particulier car la plupart des scènes se déroulent dans un commissariat de police, lieu dans lequel le registre peut être aussi bien sophistiqué et poli que vulgaire. Aussi, nous avons là un texte pétri d'expressions langagières tantôt informelles et argotiques tantôt culturelles, voire philosophiques, qui demandent un double exercice de la part du candidat qui se doit non seulement d'en saisir tout leur sens, mais aussi de proposer une expression en langue française qui garde la même idée tout en respectant le niveau et le registre linguistiques imposés par le contexte et les interlocuteurs.

L'exercice complexe qui est celui de la traduction requiert d'aller au-delà de la connaissance des deux langues, puisqu'il s'agit de transposer un produit littéraire complexe avec ses particularités et son contexte, en plus de son langage, sans tomber dans le piège de la traduction littérale. Voyons quelques exemples tirés de l'œuvre qui permettent d'illustrer ces difficultés et obstacles d'interprétation.

« Bafafá »[5]

Si on se réfère à la définition du mot *bafafá* dans le dictionnaire *Houaiss*, il apparaît en tant que régionalisme d'usage informel. Ce premier exemple atteste de l'emploi d'expressions spécifiques ainsi que d'un contexte dont le registre est celui de l'informalité. Un candidat n'ayant pas cette connaissance pourrait aisément interpréter ce mot comme une onomatopée en portugais, et choisir de ne pas le traduire par exemple. Dans le cas contraire, si le candidat parvient à comprendre le sens du mot grâce au contexte « *Há aquele bafafá. Corre pra cá, corre pra lá* », il n'est tout de même pas certain qu'il comprenne qu'il s'agit d'une expression d'usage informel et il court le risque de ne pas rendre compte de cette informalité en la traduisant par « confusion » ou « bazar », son sens littéral.

« *Quedê* »[6]

Le dictionnaire *Houaiss* propose la définition suivante : « *advérbio expressão interrogativa significando que é de, onde está; cadê* ». Ainsi, ce terme illustre les contractions, agglutinations

[5] Nelson RODRIGUES, *O beijo no asfalto: tragédia carioca em três atos*, (3ª. edição), Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2012, p. 14.
[6] *Id*.

et réductions de mots présents dans le registre oral. Le candidat qui n'a pas ce repère ni la connaissance de l'oralité brésilienne aura certainement du mal à trouver une traduction pour telle expression, car son sens littéral est caché par l'agglutination de ces composants (*que é de*). En outre, le contexte où le terme apparaît « *Você não é de nada. Então, dá. Dá! Quedê?* » laisse une ambiguïté, et le candidat pourrait la traduire par « J'attends », ce qui semble être quelque peu éloigné du sens premier en portugais.

« *Manjar* »[7]

Comprendre qu'il s'agit d'un verbe est la première difficulté en ce qui concerne ce vocable à traduire. « *Manja. Quando eu vi o rapaz dar o beijo. Homem beijando homem.* » : ici le verbe est à l'impératif, toutefois, selon les règles grammaticales du portugais les *verbes* qui finissent par –ar, ont la terminaison en –e à l'impératif pour le pronom personnel « *você* ». Étant donné que « *você* » est le pronom le plus utilisé à Rio, il y a un désaccord avec cette règle car il s'agit bien de l'impératif mais appliqué au pronom personnel « *tu* », ce qui rend l'identification du verbe assez difficile dans ce contexte. Par ailleurs, lorsqu'on se penche sur la définition de ce verbe dans le dictionnaire, on trouve toute une liste de sens possibles :

- *Diacronismo: antigo. Ingerir (alimento), alimentar-se (de); comer*
- *Regionalismo: Brasil. Uso: informal. Acompanhar a evolução ou o comportamento de, informar-se sobre; espionar, observar*
- *Regionalismo: Brasil. Uso: informal. Conhecer (esp. o que está por trás das aparências); ter conhecimento(s) de*
- *Regionalismo: Brasil. Uso: informal. Captar (propósito ou motivo de); entender, perceber*

Quand bien même le candidat serait en mesure de reconnaître qu'il s'agit d'un argot, il pourrait toutefois avoir des difficultés à trouver son sens littéral. En outre, le défi consiste aussi à trouver une expression en français pour le traduire et ne pas l'exprimer par un verbe correspondant et synonyme à son sens littéral. Il est important de souligner que, selon nous, la traduction se doit de préserver l'informalité présente dans le texte original.

« *Lotação* »[8]

Toute la trame de l'œuvre tourne autour d'un épisode de départ : un accident qui a eu lieu « *Praça da Bandeira* », lors duquel une personne s'est faite renverser par un « *lotação* ». Ce

[7] *Ibid*., p. 15.
[8] *Ibid*., p. 25.

terme désigne un moyen de transport qui n'a pas de correspondance en France ; c'est donc là que réside toute la difficulté de traduire un élément restreint à l'univers brésilien. Si nous partons de l'idée d'un transport commun et collectif, nous serions tentés de traduire par le terme « bus ». Toutefois, le mot « bus » ne décrit pas la même image et n'est pas totalement équivalent à « *lotação* ». Le terme apparaît dans plusieurs passages du texte, et le candidat peut aisément le retrouver dans l'extrait demandé, notamment parce qu'il fait partie d'un épisode assez important de la trame.

À notre avis, il serait cohérent de garder le mot sans le traduire, ou alors, d'opter pour « bus ». Ce choix pourrait se justifier par exemple par le fait que ce transport en commun n'est pas aussi sélectif qu'un taxi, mais qu'il est un peu plus cher que l'autobus. Ainsi, « bus » garde, au moins, l'idée de collectivité du transport et aussi s'approche de la taille d'un « *lotação* » qui est plus grand qu'une voiture. Cet élément doit être respecté, car la victime qui s'est faite renversée est morte sur place. Et c'est sa mort qui déclenche la suite de l'histoire.

« *Meus para-choques* »[9]

Ici, nous avons un exemple assez particulier car l'ambiguïté n'est pas due aux mots en eux-mêmes mais plutôt au contexte qui est maître des interprétations multiples de cette phrase. « - *Viúvo, rapaz! (Werneck com as duas mãos apanha e aperta a de Arandir) – Meus para-choques* ». Il s'agit d'un jeu de mots en portugais, d'une (mauvaise) blague qui resterait incomprise même venant de quelqu'un possédant toutes les connaissances linguistiques. Le terme « *para-choques* » fait partie du vocabulaire portugais. Cependant, ce contexte ne permet pas qu'il soit employé dans son sens littéral. La phrase est très courte, et le mot à l'origine de la difficulté de traduction précédé du possessif ne fait pas sens. Le calembour consiste à commencer un mot par les mêmes syllabes que le mot que nous sommes censés dire, mais en changeant les dernières syllabes afin de modifier tout le mot. Aussi, il semble évident qu'un public non-spécialiste aura du mal à trouver la correspondance « *para-choques* » et « *parabéns* ». Et quand bien même il parviendrait à interpréter cela, le défi serait de trouver un jeu de mot en français pour « compliments » ou « félicitations », car, autrement, l'ironie du collègue ne serait pas retranscrite au sein du dialogue, ce qui engendrerait la perte de valeur de la parole du personnage.

[9] *Ibid*., p. 37.

« *Desque* »[10]

Là, encore une fois, il s'agit d'une marque d'oralité dans le texte. « *Desque* » est la fusion de la préposition « *desde* » et du pronom relatif « *que* ». Ce terme remis dans son contexte « *Com a morte de mamãe, desque mamãe morreu, mudou tanto!* », peut prêter à confusion pour un candidat non-spécialiste qui pourrait, par exemple, l'interpréter comme une cause « parce que », ce qui est différent de la notion temporelle exprimée par « *desde que* ».

« *Pois não* »[11]

Ici, face à un faux-ami, le candidat pourrait être tenté de traduire mot à mot, car ces deux termes ne semblent pas poser de problème de compréhension pour un public non-spécialiste. Cependant, cette expression est typique du langage oral en portugais, et signifie une permission que l'on donne à quelqu'un d'autre. C'est-à-dire qu'il s'agit d'une action positive, le contraire de ce que le mot « *não* » pourrait indiquer. Par ailleurs, le contexte dans lequel ce faux-ami apparaît ne guide pas non plus vraiment à une bonne interprétation : « *(docemente) – É só uma pergunta. Uma perguntinha só. O seguinte. / (olhando ora um, ora outro) –Pois não.* »

Le candidat n'ayant pas connaissance de cette expression rhétorique du portugais pourrait la traduire avec l'aspect négatif montré par le « *não* » vu que le personnage pourrait refuser et ne pas permettre que l'autre lui pose une question. Cela serait cohérent, mais changerait complétement la dynamique de la scène.

Ces quelques exemples dénotent la complexité que représente l'exercice de traduction d'une telle œuvre ; pour autant, les candidats disposent de la version française de cette œuvre proposée en bibliographie indicative dans le programme du concours : *Toute nudité sera châtiée* suivi de *Le baiser sur l'asphalte*, traduction d'Angela Leite Lopes, parue chez Actes Sud papiers en 1999. Il est intéressant d'essayer de comprendre de quelle manière la traductrice reproduit en français le contexte de l'œuvre, en quels termes et par le biais de quelles stratégies, mais en tenant compte du fait qu'il s'agit moins d'établir un jugement de valeur qui remettrait en question l'acte même de traduire, que de comprendre comment la traductrice relève les défis lancés par le texte.

[10] *Ibid.*, p. 27.
[11] *Ibid.*, p. 59.

La version française de l'œuvre

Lorsqu'une œuvre est traduite et publiée, il faut savoir que le procédé de traduction ne se rapporte pas seulement à des stratégies individuelles du traducteur : il concerne également la maison d'édition qui répond à la dynamique de la conception de traduction vue par un système culturel. À ce sujet, l'étude de Germana Henrique Pereira de Souza[12] avance que :

> Si, au Brésil, la tendance a presque toujours été normative en ce qui concerne la traduction de textes littéraires, en France, il se produit la tendance inverse – la domestication ou la naturalisation des textes traduits est relativement fréquente. Le paratexte de l'œuvre traduite peut être un important champ d'analyse du mode de réception de celle-ci : il informe le lecteur de ce qui gravite autour de la production et de l'édition de l'œuvre originale et de sa traduction […] Les couvertures, les préfaces, les postfaces prestigieuses (en plus des notes d'éditeur et de traducteurs, des glossaires, des annexes diverses) confèrent une importance à l'œuvre et l'authentifient. De plus, elles fournissent au lecteur de précieuses informations concernant la destinée de l'œuvre et de l'auteur, avant la traduction […]. L'œuvre, qui va être présentée dans un nouveau contexte culturel, dans lequel parfois elle est encore méconnue ou peu connue, a souvent besoin d'être entourée d'autres voix […] qui confèrent à l'œuvre traduite une nouvelle signature[13].

Partant de ces observations concernant la traduction et surtout sa réception en dehors du Brésil, arrêtons-nous sur la couverture de l'œuvre traduite qui est illustrée par un détail du tableau du peintre mexicain Abel Quezada, peinture murale intitulée « *La nacionalización del petróleo : el tren y los pioneros y algunos más* », de 1988. Le choix de cette illustration paraît poser d'emblée les limites de la traductibilité de l'univers *carioca* de Nelson Rodrigues : une allusion artistique à l'histoire et à la situation économique du Mexique – intitulée dans le paratexte « Mexico sortant de la crise » – est-elle réellement le meilleur et seul support visuel capable de rendre compte de l'univers *carioca* dépeint par Rodrigues ? Cette illustration ne se désolidarise-t-elle pas de l'histoire et du contexte originaux ? Elle semble en tous les cas, et à première vue, ne pas donner la dimension réelle du texte que l'œuvre contient. Quant aux éléments paratextuels, ils sont quasi-inexistants dans cette version traduite.

Pour ce qui est des propositions de traduction du texte, la première remarque que les candidats peuvent se faire est que, pour recréer le discours composite, mélange d'argot, de vocabulaire *carioca*, de *brésilianismes* en tout genre, la traductrice a recours à une langue de

[12] Bien que cette étude concerne l'œuvre de Guimarães Rosa, elle nous semble pouvoir aussi s'appliquer à l'œuvre de Nelson Rodrigues dans la mesure où elle traite des défis et des limites de l'exercice de traduction d'œuvres dont les univers sont très spécifiques.

[13] Germana HENRIQUES PEREIRA DE SOUZA, « Traduzadapter. La traduction *en-jeu* dans l'œuvre de João Guimarães Rosa », in Rita Olivieri-Godet, et Luciana Wrege-Rassier (dir.), *João Guimarães Rosa. Mémoire et imaginaire du sertão-monde*, Rennes, PUR, 2012.

base, exprimée par le mode traditionnel du parler populaire. Il s'agit d'un langage caricaturé, formé par un argot urbain composé d'ellipses de voyelles, de fractures syntaxiques, de vocabulaire familier ou populaire, voire grossier, comme dans les exemples suivants[14] :

- Se aparecesse aqui uma mulher […] completamente nua?[15]
- S'il entrait ici une femme complètement à poil ?[16]

- A lotação não interessa. Compreendeu? O que interessa é você.[17]
- Le bus, on s'en tape. T'as compris ? On s'en tape. Ce qui compte c'est toi.[18]

- Não chateia, Pimentel![19]
- Tu m'emmerdes, Pimentel ![20]

- Te dou um tiro![21]
- Je te fous une balle dans la gueule ![22]

Bien que la traduction reste très proche du sens original, on remarque néanmoins que le ton est plus agressif : les mots et expressions assez vulgaires ne semblent pas vraiment rendre compte du vocabulaire de l'auteur qui n'a parfois rien de péjoratif, mais finit par acquérir une dimension négative dans la version française.

En ce qui concerne les expressions et termes argotiques, populaires ou du registre de l'oralité que nous avons cités précédemment, on constate que la traductrice fait le choix de les adapter complètement à la réalité linguistique française, renvoyant dans ce cas au mode par lequel le français interprète et identifie ses propres codes argotiques. Aussi, on retrouve le terme « *bafafá* »[23] bien traduit par « cohue »[24] ou encore le verbe « *manjar* »[25] retranscrit en français par « piger »[26]. Toutefois, et bien que cette recherche de références équivalentes dans le contexte culturel de la langue soit louable, il n'empêche que cette démarche ne donne pas

[14] Les numéros de pages correspondent aux éditions brésilienne et française de l'œuvre qui figurent dans les références bibliographiques. Nelson RODRIGUES, *O beijo no asfalto: tragédia carioca em três atos* (3a edição), Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2012 ; *Toute nudité sera châtiée* suivi de *Le baiser sur l'asphalte*, Textes français de Angela Leite Lopes, Arles, Actes Sud, 1999.
[15] N. RODRIGUES, *O beijo no asfalto, op. cit*., p. 24.
[16] N. RODRIGUES, *Toute nudité sera châtiée* suivi de *Le baiser sur l'asphalte*, *op. cit*., p. 97.
[17] N. RODRIGUES, *O beijo no asfalto, op. cit*., p. 25.
[18] N. RODRIGUES, *Toute nudité sera châtiée* suivi de *Le baiser sur l'asphalte*, *op. cit*., p. 97.
[19] N. RODRIGUES, *O beijo no asfalto, op. cit*., p. 38.
[20] N. RODRIGUES, *Toute nudité sera châtiée* suivi de *Le baiser sur l'asphalte*, *op. cit*., p. 110.
[21] N. RODRIGUES, *O beijo no asfalto, op. cit*., p. 14.
[22] N. RODRIGUES, *Toute nudité sera châtiée* suivi de *Le baiser sur l'asphalte*, *op. cit*., p. 87.
[23] N. RODRIGUES, *O beijo no asfalto, op. cit*., p. 1 4.
[24] N. RODRIGUES, *Toute nudité sera châtiée* suivi de *Le baiser sur l'asphalte*, *op. cit*., p. 88.
[25] N. RODRIGUES, *O beijo no asfalto, op. cit*., p. 15.
[26] N. RODRIGUES, *Toute nudité sera châtiée* suivi de *Le baiser sur l'asphalte*, *op. cit*., p. 88.

toujours la dimension réelle des termes de Rodrigues et résultent en l'appauvrissement du style de l'auteur et une simplification de son registre. C'est le cas surtout pour les nombreuses marques d'oralité présentes dans l'œuvre telles que le terme « *quedê* »[27] qui devient « j'attends »[28] dans la version française, ou encore de « *desque* »[29] trop simplement traduit par « depuis que »[30]. La traductrice ne semble pas tenir compte, dans ces cas de figure, du phénomène d'agglutination qui caractérise ces termes, et ne tente pas d'adapter son registre à celui de l'auteur.

Quant à l'expression « *pois não* »[31], si elle est bien traduite par son équivalent français « je vous en prie »[32], elle n'en reste pas moins incomplète puisqu'il s'agit d'une expression rhétorique qui mériterait une note explicative permettant une bonne interprétation.

En effet, et au vu de ces quelques considérations, on est en droit de se demander pourquoi l'édition française ne propose pas un glossaire afin de justifier et expliquer ses choix de traduction en plus de permettre au public français de saisir concrètement le sens de ces termes spécifiques. L'œuvre n'offre au lecteur que quelques rares notes du traducteur (trois au total), assez succinctes, qui ne permettent guère au lecteur d'appréhender l'univers *carioca* de Nelson Rodrigues.

À partir des éléments exposés dans ce travail, nous confirmons notre hypothèse de départ qui est que l'œuvre de Nelson Rodrigues semble être bien trop complexe pour l'épreuve « option portugais » du concours de l'agrégation externe d'espagnol, étant donné les caractéristiques particulières ainsi que la complexité du langage qui la composent. Les divers exemples présentés ont permis de mettre en lumière le défi de déchiffrer et de retranscrire les frontières linguistiques et culturelles *cariocas*. De plus, il nous semble que, si l'épreuve de traduction représente déjà en soi un exercice complexe, l'œuvre de référence ne fournit pas tous les éléments nécessaires aux étudiants. L'insuffisance de notes du traducteur ainsi que l'absence de glossaire et d'autres éléments paratextuels susceptibles de rendre compte de la réalité et du contexte de l'œuvre ne permettent pas aux candidats du concours d'en saisir tout le sens. Cette

[27] N. RODRIGUES, *O beijo no asfalto, op. cit*., p. 15.
[28] N. RODRIGUES, *Toute nudité sera châtiée* suivi de *Le baiser sur l'asphalte*, *op. cit*., p. 87.
[29] N. RODRIGUES, *O beijo no asfalto, op. cit*., p. 27.
[30] N. RODRIGUES, *Toute nudité sera châtiée* suivi de *Le baiser sur l'asphalte*, *op. cit*., p. 99.
[31] N. RODRIGUES, *O beijo no asfalto, op. cit*., p. 59.
[32] N. RODRIGUES, *Toute nudité sera châtiée* suivi de *Le baiser sur l'asphalte*, *op. cit*., p. 128.

version française est, certes, un support utile aux candidats, mais démontre également la difficulté de traduire Nelson Rodrigues et de rendre compte de la composition de son langage.

Autant d'observations qui permettent une réflexion autour de la nécessité de préparer au mieux les étudiants pour répondre aux attentes du jury, et surtout, de s'interroger sur la façon de sensibiliser les enseignants responsables à la préparation des candidats à réfléchir à des pratiques pédagogiques efficaces et adaptées pour l'exercice de traduction à un tel niveau de difficulté.

Bibliographie

BENVENISTE, Emilie. « O aparelho formal da enunciação », in *Problemas de Linguística Geral II* (3°edição), São Paulo, Pontes, 1989.

BRACOPS, Martine, *Introduction à la pragmatique - Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a., 2006.

Concours du second degré – Rapport du jury Session 2013 – Agrégation externe d'espagnol. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse [https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98787/sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-rapports-des-jurys-des-concours-de-l-agregation-de-la-session-2013.html], [http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg_ext/78/5/espagnol_274785.pdf]

Dicionário Houaiss da língua portuguesa, (1ª. edição), Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

JACQUARD, Albert, *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*, Paris, Calmann-Lévy, coll. Le livre de poche nº 14562, 1997.

LEITE LOPES, Angela, *Nelson Rodrigues: trágico, então moderno*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ / Tempo brasileiro, 1993.

RODRIGUES, Nelson, *O beijo no asfalto: tragédia carioca em três atos*, (3ª. edição), Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2012.

————————, *Toda nudez será castigada: obsessão em três atos* (*Tragédia carioca*), (3ª. edição), Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2012.

————————, *Toute nudité sera châtiée* suivi de *Le baiser sur l'asphalte*, Textes français de Angela Leite Lopes, Arles, Actes Sud, 1999.

SÁBATO, Magaldi, *Nelson Rodrigues: dramaturgia e encenações*, São Paulo, Perspectiva – Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

Société des Langues Néo-Latines
Les Matins pédagogiques de la SLNL – Publication annuelle
Volume 5

LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL Y LA COMPETENCIA TRADUCTORA: LA LENGUA, PUNTO DE PARTIDA

ROSA AGOST
Universitat Jaume I

Al hablar de competencia traductora, sin duda, partimos de una concepción determinada de la traducción, como producto y también como proceso. Qué entendemos por traducción, qué significa traducir, quién traduce, para quienes traducimos, qué traducimos y por qué lo hacemos. De entrada, hablar de competencia traductora implica la plena asunción de la existencia de una disciplina, que nosotros denominamos Traductología[1], y que comprende un conjunto de estudios teóricos, descriptivos y aplicados, entre los cuales destaca la didáctica de la traducción.

Traducción y didáctica

Si bien la traducción ha estado presente en la enseñanza de lenguas y en la filología desde hace mucho tiempo, la necesidad de enseñar a traducir para formar a profesionales que se dediquen de forma diferenciada a la traducción y a la interpretación no se hace evidente hasta la segunda mitad del siglo XX. Los motivos son muchos y muy variados: tras la Segunda Guerra Mundial, las relaciones internacionales se intensifican, no únicamente en la esfera de la política sino, especialmente, en el ámbito del comercio internacional, la tecnología y los avances científicos, sin olvidar la revolución experimentada por el desarrollo de las comunicaciones. Este nuevo orden internacional demanda una comunicación profesionalizada y promueve la aparición y consolidación de nuevas modalidades de traducción que aseguren todo ese trasvase de comunicación especializada. Los centros de formación de traductores e intérpretes se extienden de forma progresiva y la didáctica de la traducción se convierte en campo de investigación con entidad propia. Si bien hasta entonces la didáctica de las lenguas utilizaba el recurso a la traducción como medio para trabajar algunas habilidades y destrezas en la

[1] Amparo HURTADO ALBIR, *Traducción y Traductología*, Madrid, Cátedra, 2001.

adquisición de lenguas extranjeras de forma muy limitada (fundamentalmente, mejorar la comprensión de los aspectos gramaticales de la lengua extranjera mediante la consigna "lea y traduzca"), la didáctica de la traducción en el marco de la formación de traductores e intérpretes se convierte en un fin en sí misma.

Por fortuna, y gracias al concepto de competencia entendida como combinación de conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas a una situación específica, tanto la formación de traductores e intérpretes como la didáctica de lenguas extranjeras se han visto beneficiadas: por una parte, el cómo enseñar a traducir ha experimentado un proceso de sistematización que ha implicado un diseño de los planes de Estudios de Traducción e Interpretación más completo y coherente; por otra parte, esto ha redundado también en un beneficio a la hora de utilizar la traducción como recurso pedagógico muy bien delimitado en la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras, con multitud de propuestas para trabajar en las aulas las distintas destrezas.

Didáctica de la traducción

Los avances de la investigación en didáctica de la traducción[2] permiten que, a partir de los años 80[3], se consolide una metodología activa, eficaz y eficiente en la formación de traductores e intérpretes, basada en el desarrollo del proceso traductor en el estudiantado y en los objetivos de aprendizaje, que ha ido evolucionando para ajustarse a las necesidades de la profesión.

En este artículo nos centraremos en la formación por competencias[4], que, a su vez, se basan en las teorías cognitivo-constructivistas del aprendizaje[5], las cuales implican un cambio en la forma de entender las funciones de docentes y discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, destaca también en esta visión la importancia de los aspectos profesionales, ignorados en concepciones metodológicas más tradicionales. A la hora de planificar la formación de traductores e intérpretes hay que tener en cuenta toda una serie de aspectos que tienen que responder a los cambios experimentados por la profesión, para que su formación tenga sentido y se adecúe a las necesidades de una sociedad también cambiante. Para

[2] A. HURTADO ALBIR, "La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas", *MonTI,* n° 11, 2019, p. 47-76, [https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2].
[3] Jean DELISLE, *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa, Université d'Ottawa, 1980.
[4] Dorothy KELLY, *A Handbook for Translator Trainers.* Manchester, St. Jerome, 2005; A. HURTADO ALBIR, "Didáctica de la traducción", *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [https://doi.org/10.5281/zenodo.6382950].
[5] Rosa AGOST y Esther MONZÓ, *Teoria i pràctica de la traducció general. Espanyol-català*, Col·lecció Universitas, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, 2001.

ello, hay que conocer el mercado laboral y definir cuáles son los perfiles profesionales más habituales; hay que hacer un diseño de las competencias que den respuesta a la consecución de esos perfiles, hay que planificar las materias y asignaturas que albergarán las metodologías y contenidos necesarios, hay que establecer una progresión coherente en la adquisición de esas competencias y hay que diseñar cuidadosamente cada asignatura, tanto desde el punto de vista de los objetivos, como de los contenidos o la evaluación.

Aunque son muchas las tipologías de competencias, nosotros nos centraremos en las trabajadas por el grupo PACTE[6], que distinguen entre:

a) Competencia metodológica y estratégica: formada por conocimientos operativos. Permite controlar el proceso traductor y garantizar su eficacia: planificar, llevar a cabo el proyecto de traducción, evaluar el proceso, identificar y resolver los problemas encontrados.

b) Competencia contrastiva: formada por conocimientos procedimentales, entre los que destacan los aspectos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales, gramaticales y léxicos del par de lenguas de trabajo.

c) Competencia extralingüística: formada por conocimientos declarativos, entre los que destacan el conocimiento temático, el enciclopédico y los conocimientos culturales relacionados con las dos lenguas implicadas.

d) Competencia profesional: formada por el conocimiento relacionado con la práctica traductora, entre los que destacan los aspectos del mercado, tarifas, encargos, etc.

e) Competencia instrumental: formada por los conocimientos operativos vinculados al proceso de documentación y al uso de tecnologías aplicadas a la traducción.

f) Competencia de resolución de problemas: formada por, entre otros aspectos, todo lo relacionado con los componentes cognitivos (percepción, atención, memoria, emoción, etc.), las habilidades (creatividad, razonamiento lógico, etc.) y las actitudes (motivación, espíritu crítico, curiosidad, etc.).

Didáctica de las lenguas extranjeras

Por su parte, la didáctica de las lenguas extranjeras también ha experimentado una evolución sustancial en las últimas décadas. En Europa, los seis niveles del marco común de referencia, nos permiten definir las competencias para cada nivel hasta alcanzar un grado de maestría por

[6] A. HURTADO ALBIR, "The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training", *Meta*, n° 60 (2), 2015, p. 256-280, [https://doi.org/10.7202/1032857ar].

parte de los discentes. Este diseño ha permitido avanzar y consolidar planteamientos metodológicos cada vez más holísticos: al método gramática-traducción, utilizado en las clases de latín y griego desde la Edad Media, han ido sucediéndose otros que nacían bajo el paraguas de escuelas lingüísticas y modelos psicológicos (como, por ejemplo, el método audiolingual, basado en teorías lingüísticas estructuralistas y en teorías conductistas del aprendizaje), y métodos que iban incorporando la visión comunicativa de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Así, a partir de los años 70, surge el concepto de competencia comunicativa, que trasciende lo meramente lingüístico y que permite el desarrollo de métodos diversos y complementarios: la enseñanza de la lengua por tareas; la enseñanza cooperativa de la lengua, que destaca la importancia del factor social del proceso de aprendizaje; la enseñanza de la lengua basada en contenidos, y no exclusivamente en aspectos lingüísticos; el *Whole language*, que destaca los aspectos artísticos de la lengua, especialmente en los procesos de lectura y escritura; las inteligencias múltiples, basado en los trabajos de Gardner (1999)[7] y sus ocho inteligencias, y que supone una planificación especial y diferenciada para cada alumno o alumna; el enfoque léxico; o la enseñanza de la lengua basada en competencias, que considera la lengua como medio de interacción y comunicación formada por pequeñas parcelas lingüísticas y conceptuales, a modo de rompecabezas, que pueden ir trabajándose hasta adquirir una competencia comunicativa e intercultural óptimas. Finalmente, hay de destacar cómo la aparición de las nuevas tecnologías ha hecho proliferar nuevos métodos que persiguen el aprendizaje autónomo e individual.

Las competencias de los discentes

Hasta ahora hemos visto una visión fugaz de las competencias que deben adquirir las personas que quieren dedicarse a la traducción y la interpretación y las que quieren aprender una lengua extranjera. Pero, además, hay que tener en cuenta todo aquello que afecta a la labor docente: los conocimientos, las destrezas y las actitudes y su adecuación a los cambios en el proceso de enseñanza centrado ahora en el aprendizaje de los discentes, a quienes hay que enseñarles a aprender de forma más autónoma, a tener un pensamiento crítico y a trabajar en equipo, a facilitarles un aprendizaje que les permita adquirir una madurez profesional (en el ámbito académico) y personal (Cruz Tomé, 2003)[8]. La labor docente debe tener siempre

[7] Howard GARDNER, "Who owns intelligence?", *The Atlantic Monthly*, 1999, p. 67-76.

[8] María África CRUZ-TOMÉ, "Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario", *Revista de Educación*, n° 331, 2003, p. 35-66.

presente la interdisciplinariedad, el intercambio de experiencias, de conocimientos, las buenas prácticas, la concepción colaborativa entre pares y con los docentes. Y no debemos olvidar la incorporación de la ética, que nos garantiza pasar de ser meros transmisores de conocimientos a ser agentes transformadores de la sociedad.

De hecho, las competencias del profesorado preocupan y mucho a las instituciones que se ocupan de la enseñanza de lenguas desde diversas ópticas. Precisamente para el español como lengua extranjera, el propio Instituto Cervantes, diseñó un marco de competencias que encajan perfectamente con lo expuesto anteriormente:

Figura 1. Competencias clave del profesorado[9]

Todos estos aspectos pueden ser un punto de partida para unir el tema que subyace a este artículo: la relación entre la traducción audiovisual (TAV) y la enseñanza de lenguas. Así pues, del mismo modo que para enseñar lenguas hay que dominar los aspectos didácticos básicos, para utilizar la traducción como recurso didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras conviene tener un conocimiento básico de las modalidades de traducción y sus rudimentos metodológicos.

[9] *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Instituto Cervantes (ed.), 2012, [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf].

Enseñar lengua a través de los textos audiovisuales permite al profesorado captar la atención de los discentes debido a la importancia que las pantallas en general tienen en sus vidas: ordenadores, tabletas, móviles y consolas forman parte de su día a día. Los textos audiovisuales pueden convertirse en grandes aliados de la enseñanza de lenguas si sabemos integrarlos de forma adecuada. Conocer las modalidades de traducción audiovisual, sus características básicas, nos permite ampliar el abanico de posibilidades para organizar nuevas situaciones de aprendizaje mediante la utilización de las nuevas tecnologías y nos permite trabajar aspectos lingüísticos e interculturales bien sea de forma individual o en equipo.

La traducción audiovisual

La traducción audiovisual es una modalidad de traducción que engloba todos los textos en los que hay una combinación de códigos verbales (oral y escrito) y códigos visuales (icónicos y lingüísticos)[10]. Una de las características fundamentales es el *modo*, ya que el traductor tiene que producir un texto escrito "para ser dicho como si no estuviera escrito".

a) En el caso del doblaje, los diálogos de la versión original del texto audiovisual se sustituyen por los diálogos en la lengua meta de manera sincronizada con la imagen[11]. Esta modalidad refuerza la ilusión de que los actores y actrices hablen la misma lengua que el espectador.

Figura 2. Modalidad de doblaje[12]

[10] R. AGOST, *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*, Barcelona, Ariel, 1999.
[11] R. AGOST, "Doblaje", *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [https://doi.org/10.5281/zenodo.6366367].
[12] Fuente: http://dehparadox.es/2013/01/el-doblaje-arte-parece-cine-no-es.html.

b) Respecto a las voces superpuestas, se trata de una submodalidad del doblaje que consiste en mantener la banda sonora del original de forma atenuada y superponer la traducción oral con un volumen superior. Esta nueva locución empieza dos o tres segundos después del original pero finaliza al mismo tiempo. En España, por ejemplo, es la forma en la que se emiten una gran parte de documentales.

Figura 3. Modalidad de voces superpuestas[13]

c) Si nos centramos en la subtitulación[14], el texto audiovisual se mantiene inalterado y a este se añade un texto escrito en la parte inferior de la pantalla (subtítulo) que se emite de manera simultánea. Sus características fundamentales son el pautado del texto original para preservar las unidades de sentido y la sincronización de los subtítulos. Esta modalidad pone de manifiesto la diferencia entre original y traducción a través de la coexistencia de las dos versiones. La transparencia que supone la subtitulación le ha valido el adjetivo de traducción "vulnerable"[15].

Figura 4. Modalidad de subtitulación[16]

[13] Fuente: http://www.farodevigo.es/sociedad-cultura/2009/08/16/doblaje-acaba-despegar/358953.html.
[14] Pablo ROMERO FRESCO, "Subtitulación", *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [https://doi.org/10.5281/zenodo.6370772].
[15] Jorge DÍAZ CINTAS, *La traducción audiovisual: el subtitulado*, Salamanca, Ed. Almar, 2001.
[16] Fuente: *Les Échos* (24 mayo 2019)
https://www.lesechos.fr/tech-medias/medias/television-les-doublages-et-sous-titrages-en-plein-essor-1023683

d) La supratitulación es una variedad de subtitulación electrónica que se utiliza en ópera y también en teatro, especialmente. De nuevo, la idea es mantener al máximo posible la proximidad con el texto original.

Figura 5. Modalidad de supratitulación[17]

e) La localización de videojuegos es una modalidad de TAV que consiste en la traducción de la parte informática y la de los diálogos de los juegos de ordenador, consolas y una serie de aplicaciones informáticas. A la hora de enfrentarse a estas traducciones, el profesional tiene que ser competente tanto en la parte de traducción especializada como en la técnica del doblaje o la subtitulación, en función de cada producto concreto.

Figura 6. Localización de videojuegos[18]

[17] Fuente: Escena de la ópera *L'elisir d'amore*, Teatro Colón, Buenos Aires, 2015 / Fotografía de TdM.
[18] Fuente: http://localizaciondevideojuegos.blogspot.com.es/.

f) Por su parte, las modalidades de traducción accesible se caracterizan por tener como objetivo la eliminación de las barreras de comunicación a la hora de acceder a los productos audiovisuales de todo tipo por parte de personas con problemas auditivos y visuales en grados muy diversos. La LIONDAU (Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal)[19], aprobada el 2 de diciembre de 2003, supuso un gran impulso para estas nuevas modalidades.

- La subtitulación para sordos (SpS) es una submodalidad de traducción intersemiótica e intralingüística (de oral a escrita y, casi siempre, en la misma lengua), que consiste en presentar en pantalla unos subtítulos especiales, que tienen en cuenta tanto el contenido como las características de los personajes (la situación comunicativa, el acento, el estado de ánimo) y de todos los elementos sonoros de los textos (banda de sonidos, música, elementos discursivos basados en el sonido, etc.)[20].
- Otra submodalidad importante es la audiodescripción para ciegos (AD), que permite la accesibilidad a las personas con problemas visuales a los textos audiovisuales a través de la información oral que sobre los elementos visuales del texto (descripción de los espacios, caracterización de los personajes, etc.), les facilita un locutor en los momentos de silencio del original[21]. Por este motivo, podríamos definirla como el "negativo del doblaje" puesto que si en el doblaje el diálogo traducido tiene que sincronizarse con el diálogo original, en la audiodescripción, la explicación adicional tiene que sincronizarse entre las intervenciones de los personajes del original, sin pisarlas, por seguir la terminología de las convenciones del doblaje. Un uso complementario es el de las audioguías de los museos[22].
- La subtitulación en directo, la mayoría de las veces intralingüística, se utiliza en las emisiones televisivas informativas y deportivas, fundamentalmente, en tiempo real para facilitar el acceso a la información a las personas con problemas auditivos. Las técnicas más habituales son la velotipia (un teclado informatizado que permite

[19] BOE 289 (3 de diciembre de 2003) p. 43187-43195, [https://www.boe.es/eli/es/l/2003/12/02/51/dof/spa/pdf].
[20] Ana PEREIRA, "El subtitulado para sordos: estado de la cuestión en España", *Quaderns. Revista de traducció*, n° 12, 2005, p. 161-172, [https://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n12/11385790n12p1.pdf]; Silvia MARTÍNEZ MARTÍNEZ, "Subtitulación para personas sordas", *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [https://doi.org/10.5281/zenodo.6370767].
[21] Antonio Javier CHICA NÚÑEZ, "Audiodescripción fílmica", *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [https://doi.org/10.5281/zenodo.6577494].
[22] María Olalla LUQUE COLMENERO y Celia BARNÉS-CASTAÑO, "Audiodescripción museística", *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [https://doi.org/10.5281/zenodo.6362068].

reproducir las sílabas a la velocidad del habla), la estenotipia (basada en la escritura fonética y que, con ayuda de programas informáticos, se convierte en escritura estándar) y el reconocimiento de voz, también conocido como *rehablado* (un locutor repite las frases del texto original y, a través de un programa informático especializado, se transforman en subtítulos integrados en la imagen de forma inmediata)[23].

- Finalmente, merecen una mención especial el uso de avatares en los contenidos digitales y en información pública para mejorar la accesibilidad de la comunidad de personas sordas que utilizan el lenguaje de signos. En algunas corporaciones televisivas se están llevando a cabo proyectos para poder ampliar los horarios de programación con interpretación en lengua de signos mediante esta posibilidad.

Una vez expuestas estas modalidades mayoritarias de traducción audiovisual, apuntaremos algunos aspectos por los que la TAV puede ser una gran aliada en las clases de lenguas extranjeras. La fuerza y el atractivo de las pantallas son innegables para todos los niveles y edades. Aunque el uso de la traducción es, en estos casos, un medio y no un fin, resultan evidentes las destrezas comunicativas e interculturales que podemos trabajar en las aulas de lengua extranjera de forma especialmente creativa: la comprensión oral (y audiovisual), por la exposición en lengua extranjera, y el trabajo de reformulación que también podemos fomentar en lengua extranjera, con independencia de la modalidad que se elija para trabajar. Tenemos la posibilidad de utilizar tipologías textuales muy variadas, atender a la direccionalidad que más nos interese en cada momento en función de nuestros objetivos (trabajar desde la lengua extranjera o hacia la lengua extranjera), incidir mediante los problemas de traducción en aspectos lingüísticos y culturales muy variados (la traducción de los referentes culturales, aspectos gramaticales o léxicos concretos, etc.) y, finalmente, mediante el uso consciente de las técnicas de traducción, podemos reforzar la comprensión y la reexpresión (equivalente acuñado, transposición, préstamo, creación discursiva, etc.).

La traducción audiovisual en la enseñanza de lenguas extranjeras

Ciertamente, el uso de los textos audiovisuales ofrece una infinidad de posibilidades en el aula de lenguas extranjeras. Pero no fue hasta la década de los 80 del siglo XX cuando empezó

[23] Carol O'SULLIVAN, "Quand l'image traduit l'image : 'doubler' le texte à l'écran", *L´écran traduit,* n° 2, 2013, p. 42-61, [https://beta.ataa.fr/documents/ET-02-Doubler-le-texte.pdf].

a sistematizarse el uso de la traducción de textos audiovisuales como recurso pedagógico, fundamentalmente en las clases de inglés[24]. Las primeras propuestas se originaron en torno a la subtitulación y surgieron como un complemento a la investigación y puesta en marcha de proyectos de subtitulación como respuesta a las necesidades sociales de los colectivos de personas sordas, que más tarde se englobarían en el concepto "Diseño para todos" y tendrían el apoyo y el respaldo de normas y leyes nacionales e internacionales: la accesibilidad en todas las esferas de la vida. Son innumerables los trabajos y las experiencias que se han llevado a cabo en estas últimas décadas, en las que los materiales y las formas de trabajarlos en clase se han ido adaptando a la evolución tecnológica: del uso del teletexto y los primeros vídeos y las actividades en papel, el paso intermedio de los laboratorios de idiomas y el uso actual de plataformas y programas de edición de subtítulos pensadas para una formación tanto presencial como virtual[25]. Al uso de la subtitulación le siguieron otras modalidades como el doblaje y las voces superpuestas[26], etc. También hay que tener en cuenta toda una serie de trabajos que incluyen el aprendizaje del lenguaje fílmico en la ecuación[27]. Se trata de propuestas basadas en la metodología empleada por parte de la asociación *Film in Language Teaching Association* (FILTA)[28] en las que, a partir de las modalidades de audiodescripción y subtitulación para

[24] Marion GEDDES, y Gill STURTRIDGE, *Video in the language classroom*, London, Heinemann, 1982; *Video applications in ELT*, John Mcgovern (ed.), Oxford, England, Pergamon Press\The British Council (ELT Documents 114), 1983; Robert VANDERPLANK, "The value of teletext subtitles in language learning", *ELT Journal,* n° 42 (4), 1988, p. 272–281; R. VANDERPLANK, Introducción, en *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching. New Language Learning and Teaching Environments*, Palgrave Macmillan, London, 2016, [https://doi.org/10.1057/978-1-137-50045-8_1].

[25] Maria Da Conceiçao CONDINHO BRAVO, *Putting the reader in the picture: Screen translation and foreign language learning*. Tesis doctoral inédita, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España, 2008 [http://tdx.cat/handle/10803/8771]; Yves GAMBIER, "Subtitles and language learning (SLL): Theoretical background", en *Subtitles and language learning. Principles, strategies and practical experiences*, Yves Gambier, Annamaria Caimi, & Cristina Mariotti (eds.), Frankfurt, Peter Lang, 2015, p. 63-82.

[26] Rosa ALONSO-PÉREZ y Alicia SÁNCHEZ REQUENA, "Teaching foreign languages through audiovisual translation resources: teachers' perspectives", *Applied Language Learning*, n° 28 (2), 2018, p. 1-24; Claudia BORGHETTI y Jennifer LERTOLA, "Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study", *Language and intercultural Communications*, n° 14 (4), 2014, p. 423-440; Alberto FERNÁNDEZ-COSTALES, "Subtitling in CLIL: promoting bilingual methodologies through audiovisual translation", *Bilingual Education: Trends and Key Concepts*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017, p. 185-196; Maribel MONTERO PÉREZ, Elke PETERS y Piet DESMET, "Enhancing vocabulary learning through captioned video: An eye-tracking study, *The Modern Language Journal,* n° 99 (2), 2015, p. 308-328, [https://doi.org/10.1111/modl.12215]; Noa TALAVÁN, "La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en lengua extranjera", *Doblele. Revista de lengua y literatura*, n° 5, 2019, p. 85-97, [https://doi.org/10.5565/rev/doblele.59].

[27] Carmen HERRERO, Alicia SÁNCHEZ-REQUENA y Manuela ESCOBAR, "Una propuesta triple: análisis fílmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras", *inTRAlinea Special Issue: Building Bridges between Film Studies and Translation Studies*, 2017, [http://www.intralinea.org/specials/article/2245].

[28] Fuente: www.filta.org.uk

sordos, el alumnado adquiere conocimientos sobre la alfabetización mediática y la educación cinematográfica como aliadas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Trabajar con textos para la subtitulación puede ser el camino para mejorar la comprensión audiovisual y una reexpresión centrada en mantener las características del original, mientras que el doblaje nos puede permitir, por ejemplo, profundizar en elementos del lenguaje más vinculados con la expresividad y con la oralidad: las interjecciones, las onomatopeyas, las expresiones de las emociones (dudas, miedo, alegría, disgusto, etc.); y también favorecer el uso de estrategias de producción más creativas mediante técnicas que potencian la adaptación. La audiodescripción, por su parte, potencia el uso de un lenguaje claro, preciso, natural, muy descriptivo, con una sintaxis simple, con información bien seleccionada basada en un dominio del léxico especializado.

Como muestra de la potencialidad del uso de la subtitulación podemos centrarnos en la destreza de comprensión oral y, en concreto, el trabajo con los diferentes tipos de escucha analizados por Rost[29]. Este autor diferencia entre la escucha intensiva, la escucha selectiva y la escucha interactiva. Previamente a la realización de estas actividades en el aula, deberemos tener una planificación muy clara de los textos que seleccionamos (nivel, dificultades del texto, extensión del texto, objetivos de aprendizaje concretos, evaluación, etc.), los tipos de subtítulos que trabajaremos (interlingüísticos, intralingüísticos, subtítulos para sordos o subtítulos creativos) y en qué combinaciones lingüísticas (audio en lengua extranjera o materna, subtítulos en lengua extranjera o materna, o cualquier otra posibilidad).

Así pues, mediante la escucha intensiva trabajaremos la distinción entre sonidos, palabras, frases/unidades gramaticales o pragmáticas determinadas; este trabajo ayuda al alumnado a saber cuál es el mensaje que ha de transmitir en los subtítulos, por ejemplo. Mediante la escucha selectiva, la atención del alumnado se centra en una información concreta; no necesitan entender todo el texto ni recordar todo lo que han oído; el hecho de centrarse en el mensaje, les permite hacer esa síntesis tan necesaria a la hora de redactar los subtítulos. Por último, con la escucha interactiva, se puede trabajar con el editor de subtítulos bien sea de forma individual o en grupo.

Si nos interesa centrarnos en las destrezas de expresión escrita y expresión oral y el nivel de la clase es ya bastante sólido, nos puede ser especialmente útil proponer la creación de *fansubs*

[29] Michael ROST, *Teaching and researching: Listening*, Londres, Routledge, 2013.

(creación de subtítulos por parte de aficionados con gran presencia en la red, que suelen trabajar en grupo) mediante programas como Aegisub, por ejemplo.

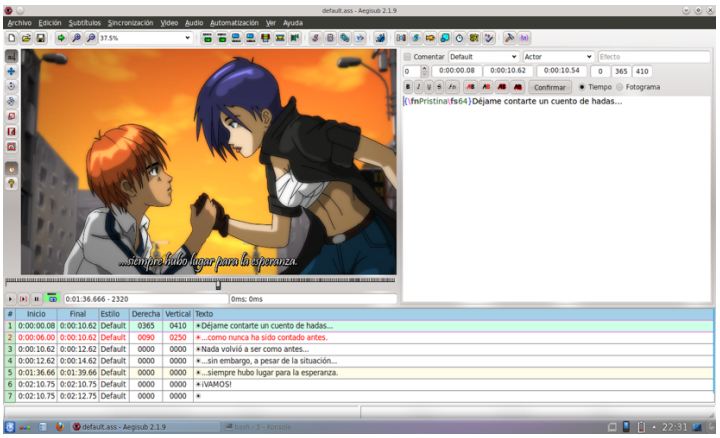

Figura 7. Recreación de la etapa en la que un *fansub* subtitula un anime con un programa especializado en subtitulado (Aegisub)[30]

Para la modalidad de doblaje, podemos proponer la creación de *fandubs* (doblajes no profesionales que también se pueden publicar en la red y que es resultado del trabajo en equipo de un colectivo de aficionados), mediante el uso de programas como Virtualdub o Windows Movie Maker, por ejemplo. En el caso del *fansub* y el *fandub* podemos trabajar casi cualquier aspecto lingüístico y cultural que puede potenciarse mediante el recurso a la creatividad: podemos llegar a proponer incluso productos más transgresores como las parodias (alejamiento consciente de los originales) y plantearnos como objetivo la realización de *funsubs* y *fundubs* o productos similares (*fakesubs*[31], *gagdubs*, *bad lip reading*[32], etc.).

Resulta especialmente conveniente que los docentes preparemos de forma concienzuda la evaluación de este tipo de recursos. La creación de rúbricas *ad hoc* para cada ejercicio (en función de la modalidad que trabajamos, el nivel del grupo, la direccionalidad lingüística, las dificultades del texto seleccionado, etc.) permite a los alumnos disponer de unas orientaciones básicas y nos puede ayudar a la hora de diseñar incluso una evaluación entre pares. Así, para una actividad de subtitulación, se puede incidir en aspectos como: corrección lingüística (oralidad, selección léxica, capacidad de síntesis), sincronía de los subtítulos, división de los pies de cada subtítulo, uso correcto de la tipografía, etc. En el caso del doblaje, por ejemplo,

[30] Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Fansub#/media/Archivo:Example_of_a_fansubbed_anime.png.
[31] *Fakesubs*: subtítulos creados por aficionados cuyo contenido no responde al texto original y que suelen tener un alto nivel de creatividad.
[32] *Gagdubs, bad lip reading*: doblajes hechos por aficionados o profesionales de los medios audiovisuales con una finalidad humorística.

nos podríamos centrar en la evaluación de la sincronía labial, la isocronía, la naturalidad de la reexpresión, la calidad técnica de la dramatización, etc.

Una experiencia europea muy interesante, enmarcada en el Programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente, la constituye el proyecto *ClipFlair* (*Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips*). Como reza en la página web, *ClipFlair* desarrolla ejercicios y actividades, mediante unidades didácticas, que permiten a los estudiantes de lengua extranjera practicar todas las habilidades: escritura, habla, escucha y lectura. Además, también tienen en cuenta el refuerzo de los conocimientos culturales. Para ello, utiliza las modalidades de doblaje y subtitulado de una manera productiva y motivadora en un entorno de aprendizaje virtual. Los objetivos del proyecto están muy bien definidos:

a) Establecer un marco metodológico para los estudiantes de lenguas extranjeras (podemos encontrar materiales para 15 idiomas: árabe, euskera, estonio, catalán, chino, japonés, polaco, portugués, rumano, ruso, inglés, griego, irlandés, español y ucraniano).

b) Desarrollar recursos pedagógicos mediante una plataforma, una biblioteca de materiales audiovisuales con actividades para todos los niveles del *Marco común europeo de referencia* con su correspondiente unidad didáctica, metadatos y directrices para la creación de actividades y criterios de evaluación. Las modalidades básicas son: doblaje, voces superpuestas, rehablado, audiodescripción, comentario libre, karaoke y recitado, para las relacionadas con la producción oral; subtitulación, intertítulos, anotaciones, bocadillos lingüísticos y comentarios, para las relacionadas con la producción escrita.

c) Creación de una comunidad web 2.0 para fomentar la cooperación.

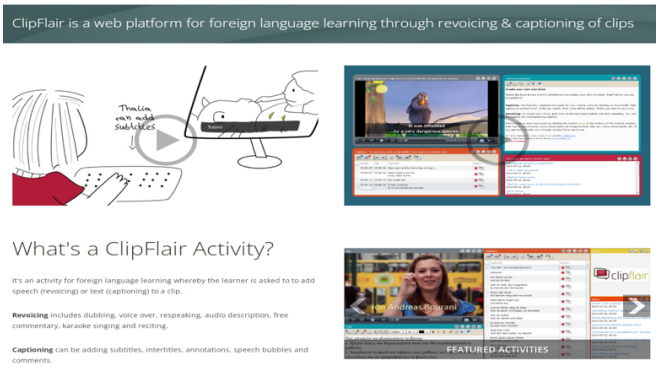

Figura 8. Plataforma proyecto *ClipFlair*[33]

[33] Fuente: http://clipflair.net/.

La traducción audiovisual como medio para aprender las destrezas de escritura, lectura, habla y escucha así como los aspectos culturales que envuelven a cada comunidad lingüística, ofrece al profesorado unas posibilidades casi ilimitadas.

El uso de recursos audiovisuales y las facilidades que las nuevas tecnologías nos ofrecen mediante programas informáticos sencillos, nos permiten situar al alumnado en el centro de un proceso de enseñanza y aprendizaje que entendemos significativo y motivador.

Al mismo tiempo, nos da múltiples opciones para planificar los objetivos pedagógicos, fomentar la interacción, la cooperación, la creatividad y la capacidad crítica ya que, mediante la traducción, les forzamos continuamente a que elijan la reformulación más adecuada en función de las características del texto original y las restricciones de la modalidad que estamos trabajando.

Finalmente, refuerza la conexión entre las aulas y la realidad de lo que experimentamos como sociedad, rodeados de pantallas y productos audiovisuales de todo tipo.

Integrar el uso habitual de estos recursos audiovisuales en la formación, favorece la percepción del alumnado de que la vida académica es un contínuum, y que se puede aprender de manera exigente al tiempo que entretenida. El alumnado se convierte en creador, no es un mero receptor de conocimientos, pone en práctica todo aquello que trabaja, que aprehende, lo comparte con el resto del grupo e incluso con la comunidad de las redes sociales.

Trabajar la competencia traductora mediante la TAV para aumentar la competencia lingüística y cultural en lengua extranjera ofrece también al profesorado un abanico de posibilidades infinitas tanto en las clases presenciales como en los entornos virtuales. La pasión que despiertan los textos audiovisuales puede convertirse en una excelente aliada de la exigencia académica.

Referencias bibliográficas

AGOST, Rosa, "Doblaje", *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [https://doi.org/10.5281/zenodo.6366367].

————, *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*, Barcelona, Ariel, 1999.

AGOST, Rosa, MONZÓ, Esther, *Teoria i pràctica de la traducció general. Espanyol-català*, Col·lecció Universitas, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, 2001.

ALONSO-PEREZ, Rosa, SANCHEZ REQUENA, Alicia, "Teaching foreign languages through audiovisual translation resources: teachers' perspectives", *Applied Language Learning*, n° 28 (2), 2018, p. 1-24.

BORGHETTI, Claudia, LERTOLA, Jennifer, "Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study", *Language and intercultural Communications*, n° 14 (4), 2014, p. 423-440.

CHICA NÚÑEZ, Antonio Javier, "Audiodescripción fílmica", *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [https://doi.org/10.5281/zenodo.6577494].

CONDINHO BRAVO, Maria Da Conceiçao, *Putting the reader in the picture: Screen translation and foreign language learning*. Tesis doctoral inédita, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España, 2008 [http://tdx.cat/handle/10803/8771].

CRUZ-TOMÉ, María África, "Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario", *Revista de Educación*, n° 331, 2003, p. 35-66.

DELISLE, Jean, *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa, Université d'Ottawa, 1980.

DIAZ CINTAS, Jorge, *La traducción audiovisual: el subtitulado*, Salamanca, Ed. Almar, 2001.

FERNÁNDEZ-COSTALES, Alberto, "Subtitling in CLIL: promoting bilingual methodologies through audiovisual translation", *Bilingual Education: Trends and Key Concepts*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017, p. 185-196.

GAMBIER, Yves, "Subtitles and language learning (SLL): Theoretical background", en *Subtitles and language learning. Principles, strategies and practical experiences*, Yves Gambier, Annamaria Caimi, & Cristina Mariotti (eds.), Frankfurt, Peter Lang, 2015, p. 63-82.

GARDNER, Howard, "Who owns intelligence?", *The Atlantic Monthly*, 1999, p. 67-76.

GEDDES, Marion, STURTRIDGE, Gill, *Video in the language classroom*, London, Heinemann, 1982; *Video applications in ELT*, John Mcgovern (ed.), Oxford, England, Pergamon Press\The British Council (ELT Documents 114), 1983.

HERRERO, Carmen, SÁNCHEZ-REQUENA, Alicia, ESCOBAR, Manuela, "Una propuesta triple: análisis fílmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras", *inTRAlinea Special Issue: Building Bridges between Film Studies and Translation Studies*, 2017, [http://www.intralinea.org/specials/article/2245].

HURTADO ALBIR, Amparo, "Didáctica de la traducción", *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [https://doi.org/10.5281/zenodo.6382950].

——————————, "La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas", *MonTI,* n° 11, 2019, p. 47-76, [https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2].

——————————, "The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training", *Meta*, n° 60 (2), 2015, p. 256-280, [https://doi.org/10.7202/1032857ar].

——————————, *Traducción y Traductología*, Madrid, Cátedra, 2001.

KELLY, Dorothy, *A Handbook for Translator Trainers.* Manchester, St. Jerome, 2005.

Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras, Instituto Cervantes (ed.), 2012, [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf].

LUQUE COLMENERO, María Olalla, BARNES-CASTAÑO, Celia, "Audiodescripción museística", *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [https://doi.org/10.5281/zenodo.6362068].

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Silvia, "Subtitulación para personas sordas", *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [https://doi.org/10.5281/zenodo.6370767].

MONTERO PÉREZ, Maribel, PETERS, Elke, DESMET, Piet, "Enhancing vocabulary learning through captioned video: An eye-tracking study, *The Modern Language Journal,* n° 99 (2), 2015, p. 308-328, [https://doi.org/10.1111/modl.12215].

O'SULLIVAN, Carol, "Quand l'image traduit l'image : 'doubler' le texte à l'écran", *L´écran traduit,* n° 2, 2013, p. 42-61, [https://beta.ataa.fr/documents/ET-02-Doubler-le-texte.pdf].

PEREIRA, Ana, "El subtitulado para sordos: estado de la cuestión en España", *Quaderns. Revista de traducció*, n° 12, 2005, p. 161-172, [https://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n12/11385790n12p1.pdf].

ROMERO FRESCO, Pablo, "Subtitulación", *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [https://doi.org/10.5281/zenodo.6370772].

ROST, Michael, *Teaching and researching: Listening*, Londres, Routledge, 2013.

TALAVÁN, Noa, "La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en lengua extranjera", *Doblele*, n° 5, 2019, p. 85-97, [https://doi.org/10.5565/rev/doblele.59].

VANDERPLANK, Robert, Introducción, en *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching. New Language Learning and Teaching Environments*, Palgrave Macmillan, London, 2016, [https://doi.org/10.1057/978-1-137-50045-8_1].

———————————, "The value of teletext subtitles in language learning", *ELT Journal,* n° 42 (4), 1988, p. 272–281.

A LEGENDAGEM COMO FERRAMENTA EM SALA DE AULA: UTILIZAR *SUBTILE EDIT*

DANIEL RODRIGUES
UCA / CELIS

Por vezes existem precariedades que nos ajudam a avançar... Começar este texto com esta afirmação permite-me esboçar o caminho que me levou até a tradução audiovisual como ferramenta do ensino de língua. Não é nenhum segredo afirmar que o ensino do português nas universidades francesas encontram problemas há alguns anos, tornando-se cada vez mais precário. Uma das causas é, evidentemente, a escassez dos concursos da *Éducation nationale*; concursos que serviram de guia para a formação dos cursos de Língua, Literaturas e Civilizações Estrangeiras e Regionais – LLCER Português. Nos últimos 5 anos, não houve a abertura da *Agrégation* externa, e mesmo o *CAPES* não tem sido muito regular nos últimos 10 anos. Ora, a preparação para esses concursos desempenhavam um papel importante na construção dos planos curriculares de ensino.

Face a esta precariedade, as formações em português tiveram de se reinventar e as grades curriculares integraram outros campos de competência do mercado de trabalho, à procura de novos objetivos concretos que pudessem enquadrar o plano curricular. Se por um lado perdemos a qualidade dos especialistas em português, por outro, não podemos negar que essas transformações dinamizaram as formações. No nosso caso, a LLCER – Português da *Université Blaise Pascal – Clermont II*, agora *Université Clermont Auvergne*, conheceu grandes mudanças, e competências de outras interfaces interculturais da mídia, como a tradução audiovisual, foram integradas.

A introdução de um curso de legendagem na nossa formação aconteceu no ano universitário 2010/2011 e foi criado pelo leitor brasileiro Caio Christiano. Quando fui recrutado como *Maître de conférences*, herdei um curso para o qual, confesso, não tinha nem experiência nem autoridade.

O desafio pareceu-me interessante tendo em vista a readaptação do ensino da tradução no contexto universitário que, como assinala Layla Roesler[1], encontra-se num dupla dimensão, linguística e cultural e se transformou com a introdução da abordagem acional introduzida pela adoção do quadro europeu CECRL. Isto é, para além da verificação de correspondências entre as línguas francesa e portuguesa, a tradução audiovisual permite uma abordagem onde os aspectos interculturais também podem ser facilmente discutidos.

Felizmente, a parte técnica é bastante fácil e está ao alcance de todos. Programas como o *Subtitle-Edit* ou o *Subtitle Workshop* são gratuitos e não utilizam muita memória, e são, assim, compatíveis com computadores escolares ou universitários. Com o passar do tempo, o uso dos programas tornou-se "quase" intuitivo. Pouco a pouco, durante os últimos oito anos, temos, eu e meus alunos, vindo a construir um programa e um método de ensino.

Este texto pretende ser um balanço dessa prática e, a fim de não me perder nas digressões teóricas, centrar-me-ei num exemplo concreto: o exercício de traduzir um excerto do filme *Intouchable* de 2011, realizado por Olivier Nakache e Éric Toledano. Na sequência escolhida, seguimos a apresentação do trio de personagens principais. Trata-se da entrevista da personagem Driss, interpretada por Omar Sy, que, tentando contornar as regras da Segurança Social (ASSEDICS), é entrevistado por Magali, interpretada por Audrey Fleurot, e Philippe, personagem de François Cluzet.

Considerações de carácter geral

Baseados na afirmativa de Yves Gambier[2], que ressalta três aspectos da tradução audiovisual, ou seja, as relações entre som, imagem e fala, as relações linguísticas oriundas da tradução interlinguística e a diferença entre o discurso oral e o discurso escrito, o plano curricular tenta abordar as três questões, num curto volume horário, 12 horas de aulas organizadas em três sequências.

---

[1] Layla ROESLER, "Traduction, technologie et publics spécifiques : l'acquisition de compétences universitaires", *Myriades – Revue d'études francophones,* Universidade do Minho, 2018, [http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/static/volumes/4-1.pdf].

[2] "*Trois problèmes fondamentaux se posent dans le transfert linguistique audiovisuel, à savoir la relation entre images, sons et paroles, la relation entre langue(s) étrangère(s) et langue d'arrivée, enfin la relation entre code oral et code écrit, imposant de se réinterroger sur la norme de l'écrit dans des situations où les messages sont éphémères*" : Yves GAMBIER, "La traduction audiovisuelle : un genre en expansion", *Meta*, n° 49 (1), Universidade de Montréal, p. 1-11, [https://doi.org/10.7202/009015ar].

A primeira parte, 4 lições, tem o objetivo de apresentar o *software* e as regras da tradução audiovisual; as sessões 5, 6 e 7, que nos interessam, são dedicadas à legendagem da nossa sequência. As sessões 8, 9 e 10 destinam-se à legendagem de uma sequência do filme *La Haine*, cujo objetivo é refletir sobre a linguagem oral e o peso de expressões de baixo calão quando transcrito. No Anexo 1, permito-me apresentar o plano pedagógico, onde percebemos que a sequência conta com 3 horas de trabalho em sala de aula às quais se acrescenta o trabalho em autonomia dos estudantes.

Antes de começar a tarefa de transcrição e de legendagem, proponho sempre uma troca inicial com os estudantes. Este momento mais informal tem como finalidade definir a melhor estratégia para aquilo que vamos pôr em prática. Duas perguntas são postas: Quais são as informações importantes desta sequência para compreensão do filme em geral? E quais são as informações importantes para a compreensão desta sequência?

Para responder a estas perguntas, lemos a crítica publicada no jornal *Le Monde* na ocasião do lançamento do filme[3]. O objetivo é mostrar que o que está em jogo no excerto do filme é, por um lado, a instauração do gênero comédia : trata-se de uma cena "bastante cómica" onde Philippe "contrata [Driss] como assistente pessoal"[4]. Por outro lado, é importante notar a construção da relação de amizade entre as duas personagens, que acontece fora do diálogo, ou seja, através da interpretação dos atores com sorrisos tímidos, piscadelas de olho, etc. Os estudantes do grupo de 2020 apontaram também um efeito a ser destacado durante a tradução: a diferença social entre as duas personagens principais, o que não impede os primeiros gestos de cumplicidade entre eles.

Elementos para-linguísticos[5] como a interpretação, a velocidade da fala, pausas, entre tantos outros, participam ativamente na compreensão das relações da obra e influenciam no processo de tradução audiovisual; eles são também fontes importantes de discussão dentro da formação em línguas estrangeiras, pois permitem pôr em relevo aspectos interculturais que a grade curricular muitas vezes ignora[6].

---

[3] Jacques MANDELBAUM, "'Intouchables' : derrière la comédie populaire, une métaphore sociale généreuse", *Le Monde*, 01/11/2011, [https://www.lemonde.fr/cinema/article/2011/11/01/intouchables-derriere-la-comedie-populaire-une-metaphore-sociale-genereuse_1596827_3476.html].

[4] Traduções nossas.

[5] Y. GAMBIER, "Multimodalité, traduction et traduction audiovisuelle", *Recherches en langue française*, vol 2, n° 3, primavera-verão 2021, [https://rlf.atu.ac.ir/article_12869_57b84a4920611b326a6696281ed3fcc7.pdf].

[6] No caso do filme *Intouchable*, as relações domésticas entre patrão e empregado podem servir, por exemplo, para uma ampla discussão sobre as relações domésticas em contextos pós-coloniais e em países onde a escravatura marcou a sociedade. Estas discussões são importantes para apreender o público alvo da tradução. De fato, seguindo o raciocínio de Layla Roesler (*op. cit.*), podemos afirmar que a tradução é uma das disciplinas onde a transversalidade das competências se manifesta de maneira mais clara.

Os objetivos pedagógicos desta sessão centram-se na discussão da importância da linguagem oral no cinema, que ora sublinha a imagem, ora funciona como contraponto a essa linguagem. Sequências de outros filmes lusófonos e francófonos são utilizadas para ilustrar o fenômeno[7]. É aqui necessário sensibilizar os estudantes à introdução de um novo elemento, a legenda, que interfere, em maior ou menor grau, na fruição do filme. Os elementos discutidos na sessão 2 (*cf.* Anexo 1) são aqui mobilizados novamente. Apesar de todos conhecerem a legenda, é raro que já tenham refletido sobre a sua importância. Ao final desta primeira sessão, passamos então para a parte de transcrição dos diálogos.

A segunda sessão é então dedicada a uma discussão sobre a transcrição proposta por cada estudante. É também a ocasião de mostrar as diferentes tecnologias disponíveis para a transcrição, ou seja, *softwares* de tradução direta e também do papel importante do teletipista, que os jovens descobriram nos discursos do Presidente da República francesa durante o confinamento para lutar contra a propagação da COVID.

Este é também o momento para falar sobre as normas que orientam tanto a legendagem para os deficientes auditivos como a legendagem em geral[8]. Por conseguinte, analisamos em conjunto o quadro jurídico para a utilização de programas legendados em França.

Antes mesmo de chegar à língua portuguesa, a fase da transcrição, embora artificial – posto que, na prática, a transcrição é fornecida pelos distribuidores – esta fase de transcrição traz à tona diversos aspectos que deverão ser analisados antes da tradução. A transcrição proposta pelo grupo de 2020 encontra-se no Anexo 2, na qual os problemas encontrados pelos estudantes foram sublinhados. Passo então a comentar algumas destas dificuldades.

Algumas dificuldades

Na cena 1, duas questões são cruciais. A primeira está relacionada com o nome do personagem Ivan Laprade. Um dos alunos, sugere ir mais longe, e transcrever como Yvan de Laprade, pois a partícula 'de' insistiria na diferença social entre Driss e os outros candidatos. Aposta radical, que nos levou a uma interessante discussão da dimensão cultural sobre os nomes de família em português, já que a partícula 'de' não tem a mesma conotação que em francês.

[7] Ao longo destes oitos anos, uma gama muito variada de cineastas foi utilizada, principalmente aqueles que apostam em formas mais experimentais do cinema, como Jean-Luc Godard, o brasileiro Glauber Rocha ou o português João César Monteiro.

[8] https://www.csa.fr/Reguler/Espace-juridique/Les-relations-de-l-Arcom-avec-les-editeurs/Chartes-et-autres-guides/Charte-relative-a-la-qualite-du-sous-titrage-a-destination-des-personnes-sourdes-ou-malentendantes-Decembre-2011.

A segunda questão relaciona-se com a superposição das vozes, e os estudantes devem estabelecer qual a informação mais importante, ou seja, a reação de Driss, abandonando a fala das outras personagens. Esta solução também permite insistir no caráter impulsivo da personagem, que passa à frente dos outros candidatos. Este traço da sua personalidade será necessário para a compreensão do filme.

Um pouco mais adiante, outra questão foi levantada quanto à transcrição do grupo *Kool and the Gang*. O grupo de *soul* americano, popular, deixa transparecer as diferenças entre Driss, que evoca o grupo, e Philippe cujo universo é marcado pela música clássica, marcado pela transcrição dos nomes dos compositores Chopin, Schubert e Berlioz. Nesse momento é necessário discutir sobre o público alvo do filme, pois tanto os compositores como o grupo norte-americano são conhecidos pelo grande público, sendo a produção pensada para tornar-se em um *blockbuster*, fato confirmado pelo sucesso de bilheteria do filme.

Esses primeiros problemas de harmonização da transcrição foram encontrados frequentemente ao longo da experiência[9].

Tradução e oralidade

Depois da transcrição aceita por todos os estudantes e os problemas técnicos ligados à tradução audiovisual resolvidos (tempo de exposição, número de caracteres por linha, etc.), passamos então à tradução. Muitos dos problemas encontrados nessa etapa do processo ainda estão ligados à marca da inscrição da oralidade.

Na décima-oitava legenda encontramos a expressão "*même si je ne connais pas votre soul-là*". A contração da negação oral, "*chais pas*", claramente utilizada pela personagem, mostra uma primeira utilização de uma linguagem mais coloquial pela personagem Philippe. O grupo insistiu em marcar a oralidade, pois mostraria a relação de amizade nascente entre os dois protagonistas. A tradução proposta por muitos alunos traz a expressão "sei lá", mostrando que os estudantes integraram a restrição temporal típica da prática da legendagem e igualmente a importância do material sonoro, já que repetem, na língua portuguesa, o fonema [ʒa] tão característico da oralidade em francês, minimizando o impacto das legendas na fruição da obra.

[9] Uma experiência interessante que encontrou igualmente problemas de harmonização foi relatada por Šárka Starobová (Universidade Masaryk –República checa), Alena Podhorná-Polická (Universidade Masaryk – República checa) e Anne-Caroline Fiévet (Universidade Paris Descartes – França). *Cf.* "Sous-titrage de films et compétences sociopragmatiques en classe de FLE", in Freiderikos Valetopoulos, Jolanta Zając (eds.), *Les compétences en progression : Un défi pour la didactique des langues*, Varsóvia, Universidade de Varsóvia, 2012, [https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02511456/document#page=210].

É importante também assinalar que os estudantes apontaram a necessidade de se respeitar as marcas de oralidade e o nível de linguagem, e foram sensibilizados para o fato de que a legenda, mesmo respeitando o discurso original, permite traduzir sinais de afeto, etc. De fato, esta é a primeira vez que a personagem usa uma marca tão forte de oralidade e assim mostra sua curiosidade em relação ao antagonista.

Outra discussão interessante, dessa vez ligada ao uso de gírias, ocorreu na tradução da quinquagésima-oitava legenda, "*elle aurait pu me griffer son 06*". Muitas foram as propostas dos estudantes, a grande maioria tentando rasurar o "*06*". Outras, como "me passar o Zap", referindo-se ao uso do aplicativo WhatsApp, introduziam anacronismos inaceitáveis. A opção foi simplesmente "passar o telefone", que, apesar de aplainar o discurso, pareceu a mais compreensível para todos. Acrescento a dificuldade encontrada para se traduzir ASSEDIC que também teve que ser rasurada para a simples indicação do "seguro desemprego".

Este primeiro balanço da prática pedagógica deve, sem dúvida, ser enriquecido com a leitura teórica. Não sendo este o objetivo principal deste artigo, tenho a consciência dos diversos desdobramentos a que o exercício em sala de aula pode levar, sendo principalmente necessário acompanhar os estudantes no caminho para a reflexão da prática da legendagem.

Esta abordagem teórica pode ser levada a cabo como estímulo para a escolha de uma reflexão mais profunda para servir de tema a uma dissertação. Será importante poder aprofundar a reflexão e assim melhorá-la, mas isto será o objetivo da remodelação do plano de aula que porei em ação este ano.

Indicações bibliográficas

Chartre relative à la qualité du sous-titrage**,** [https://www.csa.fr/Reguler/Espace-juridique/Les-relations-de-l-Arcom-avec-les-editeurs/Chartes-et-autres-guides/Charte-relative-a-la-qualite-du-sous-titrage-a-destination-des-personnes-sourdes-ou-malentendantes-Decembre-2011]

GAMBIER, Yves, "La traduction audiovisuelle : un genre en expansion", *Meta*, n° 49 (1), Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2004, [https://doi.org/10.7202/009015ar].

_____, "Multimodalité, traduction et traduction audiovisuelle", *Recherches en langue française*, vol 2, n° 3, primavera-veão 2021, p. 5-44, [https://rlf.atu.ac.ir/article_12869_57b84a4920611b326a6696281ed3fcc7.pdf].

MANDELBAUM, Jacques, "'Intouchables' : derrière la comédie populaire, une métaphore sociale généreuse", *Le Monde*, 01/11/2011, [https://www.lemonde.fr/cinema/article/2011/11/01/intouchables-derriere-la-comedie-populaire-une-metaphore-sociale-genereuse_1596827_3476.html].

ROESLER, Layla, "Traduction, technologie et publics spécifiques : l'acquisition de compétences universitaires", *Myriades – Revue d'études francophones,* Universidade do Minho, 2018, [http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/static/volumes/4-1.pdf].

STAROBOVÁ, Šárka, PODHORNÁ-POLICKÁ, Alena, FIÉVET, Anne-Caroline, "Sous-titrage de films et compétences sociopragmatiques en classe de FLE", in Freiderikos Valetopoulos, Jolanta Zając (eds.), *Les compétences en progression : Un défi pour la didactique des langues*, Varsóvia, Universidade de Varsóvia, 2012, [https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02511456/document#page=210].

Anexo 1 – Plano curricular

Séance	Titre	Objectifs	Observations
1	**Qu'est-ce que la traduction audiovisuelle ?**	Introduction théorique, explication des modalités d'évaluation.	
2	**Une bonne traduction ?**	Analyser trois extraits d'un même support (version 1 – DVD, version 2 – Youtube, version 3 – préparée par l'enseignant avec des fautes de synchronisation, de langue et de durée)	
3	**Découverte du logiciel Subtitle Edit**	Réussir à ouvrir le logiciel, ouvrir un fichier vidéo et créer 4 lignes de sous-titres. Découverte des premières difficultés (durée et transcription). Enregistrement du travail.	Publicité – La Laitière
4	**Découverte du logiciel Subtitle Edit**	Finaliser la transcription et la création des sous-titres d'une vidéo de 3 min.	Publicité – La Laitière
5	**Première création autonome**	Transcription d'un extrait de film	Scène de l'entretien du film *Intouchable*.
6	**Première création autonome**	Traduction d'un extrait de film	Scène de l'entretien du film *Intouchable*.
7	**Première création autonome**	Sous-titrage d'un extrait de film	Scène de l'entretien du film *Intouchable*. Les étudiants déposent leurs créations sur l'espace ENT pour une première évaluation.
8	**Deuxième création autonome**	Transcription d'un langage présentant des difficultés (gros mots, expression argotiques, insertion d'une langue étrangère, …)	Scène de l'entretien du film *La Haine*.
9	**Deuxième création autonome**	Traduction d'un extrait de film	Scène de l'entretien du film *La Haine*.
10	**Deuxième création autonome**	Sous-titrage d'un extrait de film	Scène de l'entretien du film *La Haine*. Les étudiants déposent leurs créations sur l'espace ENT pour une première évaluation.
11	**Présentation des bilans**	Analyser le travail d'adaptation, signaler les difficultés, les solutions trouvées. Les étudiants doivent également expliquer théoriquement les adaptions (suppression ou ajouts des marques d'oralité, adaptation des vocabulaires spécifiques à la culture, etc.)	
12	**Retour de l'enseignant**	Explication des sous-titres acceptés ou non-acceptés	

Anexo 2 – Transcrição e tradução da sequência

N°	Timing	Transcrição	Tradução
1	00:00:06,906 -- > 00:00:08,351	Ivan Laprade. - Oui.	Ivan Laprade. - Sou eu.
2	00:00:09,381 -- > 00:00:10,682	Non, c'est bon.	Não, não.
3	00:00:10,707 -- > 00:00:11,839	Ça fait deux heures que j'attends.	Estou esperando há duas horas.
4	00:00:11,864 -- > 00:00:12,934	Vas-y ! - Non, c'est moi.	Deixe! - Não, é minha vez.
5	00:00:18,774 -- > 00:00:19,774	Bonjour.	Olá.
6	00:00:19,799 -- > 00:00:21,109	Je viens pour signer un papier.	Vim para assinar um documento.
7	00:00:22,976 -- > 00:00:24,423	Je vous en prie, asseyez-vous.	Sente-se, por favor.
8	00:00:29,380 -- > 00:00:31,078	Vous avez des références ?	Você tem alguma referência?
9	00:00:31,530 -- > 00:00:33,054	Des références ? Oui, j'en ai.	Referências? Claro que sim.
10	00:00:33,452 -- > 00:00:34,469	Oui ?	Então?
11	00:00:34,602 -- > 00:00:35,669	On vous écoute.	Pode falar.
12	00:00:35,904 -- > 00:00:37,904	Kool and the Gang, Earth Wind and Fire.	Kool and the Gang, Earth, Wind and Fire.
13	00:00:39,065 -- > 00:00:40,198	C'est des bonnes références, non ?	São boas referências, não?
14	00:00:41,840 -- > 00:00:43,906	Je ne connais pas, asseyez-vous.	Não conheço, sente-se.
15	00:00:43,931 -- > 00:00:44,931	Si vous ne connaissez pas,	Se não as conhece,
16	00:00:44,956 -- > 00:00:46,196	c'est que vous ne connaissez rien.	então você não sabe de nada.
17	00:00:46,221 -- > 00:00:48,724	Je n'ai pas l'impression d'être inculte dans le domaine musical,	Eu não tenho a impressão de ser inculto quando se trata de música,
18	00:00:48,749 -- > 00:00:50,482	même si je ne connais pas votre soul-là.	embora não conheça sua soul.
19	00:00:50,507 -- > 00:00:52,187	Non. Kool and the Gang.	Não. Kool and the Gang.
20	00:00:52,607 -- > 00:00:53,355	Et vous ?	E você?
21	00:00:53,439 -- > 00:00:55,632	Vous connaissez Chopin, Schubert, Berlioz ?	Você conhece Chopin, Schubert, Berlioz?
22	00:00:56,363 -- > 00:00:57,858	Moi, si je connais Berlioz ?	Se eu conheço Berlioz?
23	00:00:58,536 -- > 00:01:00,508	Ça m'étonnerait que vous connaissiez Berlioz.	Eu ficaria surpreso se você conhecesse Berlioz.
24	00:01:00,533 -- > 00:01:02,191	Pourtant je suis un spécialiste.	Sou um especialista.

25	00:01:02,429 --> 00:01:03,429	Ah bon ?	Jura?
26	00:01:03,949 --> 00:01:05,882	Vous connaissez qui là-bas ?	Quem você conhece por lá?
27	00:01:07,642 --> 00:01:08,642	Quel bâtiment ?	Qual edifício?
28	00:01:08,667 --> 00:01:09,885	Comment ça « quel bâtiment » ?	O que quer dizer com "qual edifício"?
29	00:01:10,330 --> 00:01:11,330	Non, mais...	Não…
30	00:01:11,355 --> 00:01:12,939	Berlioz avant d'être un quartier,	Berlioz antes de ser um bairro,
31	00:01:12,964 --> 00:01:14,347	C'est un compositeur célèbre,	é um compositor Famoso.
32	00:01:14,372 --> 00:01:16,320	écrivain et critique du 19ème.	Um escritor e crítico do século XIX.
33	00:01:16,967 --> 00:01:19,096	C'est une vanne, je sais qui est Berlioz.	É uma piada, eu sei quem é Berlioz.
34	00:01:19,233 --> 00:01:21,040	Je vois que l'humour, c'est comme la musique,	Eu vejo que no humor, é como na música,
35	00:01:22,726 --> 00:01:24,406	Vous n'y connaissez rien.	Você não sabe nada de nada.
36	00:01:27,133 --> 00:01:29,267	Expliquez-nous un peu votre papier-là.	Explique-nos um pouco o seu documento.
37	00:01:32,167 --> 00:01:33,247	Il me faut une signature.	Eu preciso de uma assinatura.
38	00:01:34,000 --> 00:01:35,659	Pour dire que je suis venu à l'embauche et que,	Para provar que eu vim para o trabalho e que,
39	00:01:36,067 --> 00:01:38,429	malheureusement, malgré les qualités évidentes...	infelizmente, apesar das minhas qualidades...
40	00:01:38,664 --> 00:01:40,320	Enfin, bref, mettez votre baratin habituel.	Enfim, escreve o lero-lero de sempre.
41	00:01:40,643 --> 00:01:42,176	Comme quoi vous n'êtes pas intéressé.	Dizendo que você não está interessado.
42	00:01:42,201 --> 00:01:44,533	Il me faut trois refus pour que je puisse retoucher mes ASSEDICS.	Preciso de três recusas para poder recuperar o seguro desemprego.
43	00:01:44,662 --> 00:01:46,264	Oui, je comprends.	Entendo.
44	00:01:46,846 --> 00:01:48,568	Vous avez d'autres motivations dans la vie ?	Você tem alguma motivação na vida?
45	00:01:48,593 --> 00:01:49,783	Oui, j'en ai d'autres.	Sim, muitas.
46	00:01:51,167 --> 00:01:52,339	Il y en a une, juste-là.	Ali mesmo.
47	00:01:52,870 --> 00:01:54,047	Ça c'est très motivant, ça.	Isso motiva, não?
48	00:01:56,777 --> 00:01:59,197	Bon, ce n'est pas que je m'ennuie mais qu'est-ce qu'on fait ?	Bem, não é que esteja achando chato mas o que fazemos?

49	00:01:59,433 -- > 00:02:01,045	On signe, on ne signe pas ?	Assinamos ou não?
50	00:02:01,116 -- > 00:02:03,323	Je ne suis pas en mesure de vous le signer sur-le-champ.	Eu não estou em posição de o assinar agora.
51	00:02:03,348 -- > 00:02:04,948	- Ah bon ? Pourquoi ? - Pourquoi ?	- Por que não? - Por quê?
52	00:02:15,868 -- > 00:02:17,075	Ah, c'est emmerdant ça.	Ah, temos um problema.
53	00:02:18,638 -- > 00:02:20,922	Il y a une histoire de délai, je suis pas mal en retard.	Tenho um prazo e já estou atrasado.
54	00:02:21,104 -- > 00:02:22,632	Oui, c'est emmerdant, comme vous le dites.	Sim, um problema, como você diz.
55	00:02:24,667 -- > 00:02:26,561	La Motivation, elle ne peut pas signer pour vous ?	A Motivação não pode assinar no seu lugar?
56	00:02:26,586 -- > 00:02:28,410	Non, Magali n'a pas procuration.	Não, Magali não tem procuração.
57	00:02:30,396 -- > 00:02:31,396	Ah, c'est dommage.	É uma pena.
58	00:02:31,818 -- > 00:02:34,064	Comme ça elle aurait pu me griffer son 06 au passage.	Pois ela poderia me passar seu celular
59	00:02:34,954 -- > 00:02:35,954	Bon, revenez demain.	Bom, volte amanhã.
60	00:02:36,143 -- > 00:02:37,943	À 9h, le papier sera signé,	Às 9h, o documento estará assinado,
61	00:02:37,968 -- > 00:02:40,014	je ne veux surtout pas vous priver de vos ASSEDICS.	não quero privá-lo do seguro desemprego.
62	00:02:40,039 -- > 00:02:41,229	Bon, je ne vous raccompagne pas.	Bem, não o acompanho.
63	00:02:41,254 -- > 00:02:42,254	Non, c'est bon.	Sem problema.
64	00:02:42,541 -- > 00:02:44,238	Ne vous levez pas... Enfin, je veux dire...	Não se levante... Quero dizer...
65	00:02:44,357 -- > 00:02:45,492	Restez assis...	Pode ficar sentado...
66	00:02:46,534 -- > 00:02:47,534	Je reviens demain.	Volto amanhã.

Société des Langues Néo-Latines
Les Matins pédagogiques de la SLNL – Publication annuelle
Volume 5

LA TRADUCCIÓN MÉDICA Y EL ENFOQUE FUNCIONAL DEL ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS

LUZ MARTÍNEZ
Université de Bourgogne
Centre Interlangues TIL (EA 4182)

El volumen complementario del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* presenta la traducción como una actividad de mediación cuyo propósito es permitir la comunicación entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa[1]. Por ende, estamos ante la acepción más pragmática de la noción según la cual, traducir es comunicar un mensaje, tanto de forma oral como escrita, realizando el traspaso de informaciones ya sea entre dos idiomas (traducción interlingüística), entre niveles de especialización de una misma lengua (traducción intralingüística) e incluso entre códigos diferentes (traducción intersemiótica)[2].

En este contexto, la traducción regresa al aula ya no como actividad didáctica que pretende únicamente alcanzar el "perfeccionamiento lingüístico"[3], sino como un ejercicio mediante el cual los estudiantes adquieren y desarrollan habilidades de mediación lingüística. Así, el idioma es considerado como un *instrumento* para alcanzar un fin y no como objeto de estudio.

En consecuencia, su enseñanza-aprendizaje privilegia hoy la simulación de situaciones comunicativas específicas, acercándose aún más a la didáctica del español para fines específicos en la medida en que el objetivo es que el estudiante sea capaz de comprender y producir actos de habla (pero no exclusivamente), adecuados a una intención comunicativa y a una situación de comunicación concreta[4].

---

[1] *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Estrasburgo, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, 2020.
[2] Seguimos el postulado de Roman Jakobson, que establece que "todo sería traducción en los actos del lenguaje". Para él, la comunicación se divide en los tres tipos de traducción que hemos citado, a saber: la interlingüística, la intralingüística y la intersemiótica. Roman JAKOBSON, "On Linguistic Aspects of Translation", en *On Translation*, Reuben Arthur Brower (ed.), Cambridge, Massachusetts Harvard University Press, 1959, p. 232-239.
[3] Elisabeth LAVAULT, *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*, París, Didier érudition, 1985.
[4] Amparo HURTADO ALBIR, "Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción", en *La enseñanza de la traducción*, Amparo Hurtado Albir (ed.), Universitat Jaume I, Castelló, 1996, p. 11.

Todo esto reafirma la necesidad de realizar propuestas didácticas que integren la traducción como actividad de mediación. Por tanto, el objetivo del presente trabajo es ofrecer orientaciones que faciliten el uso de la traducción como actividad de mediación y, para ello, nos limitaremos al ámbito médico. Esta elección se justifica por el contexto actual de crisis sanitaria ocasionada por la pandemia del coronavirus (COVID-19) que resaltó la importancia del acceso a información[5] por un lado y por el otro, porque incentiva el reconocimiento del rol social de los mediadores por parte de los estudiantes. Cabe señalar que la traducción médica no será abordada como especialidad de traducción, sino como actividad pedagógica que recurre al ámbito médico, su lenguaje, tipología textual y situaciones comunicativas, con el propósito de gestar en el alumnado competencias mediadoras. Además, no pretendemos formar a expertos del lenguaje médico, sino servirnos del ámbito para promover en el aula procesos de comunicación que inciten la participación activa de los estudiantes.

Secuencia didáctica: la mediación en la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos

Para esta secuencia nos hemos basado en las recomendaciones generales pautadas por la *Guía para el diseño de currículos especializados* publicada por el Instituto Cervantes, que plantea la competencia comunicativa como

> la capacidad del aprendiente de integrarse en una determinada comunidad de prácticas –o discursiva– y participar en los eventos que le son propios mediante un conjunto de procedimientos textuales, retóricos y léxico-sintácticos con los cuales orienta su actividad comunicativa tanto al tema del que se está tratando en cada ocasión como a los otros participantes que interactúan con él[6].

Por ello, partimos del principio de que el estudiante mediador puede ser tanto receptor como emisor de la información, en cualquier forma de interacción comunicativa que se le presente.

La secuencia de dos sesiones y un proyecto final puede integrarse en el eje *Les univers professionnels et le monde du travail* del programa de *Langues vivantes en Seconde générale et technologique*, que corresponde con un nivel A2/ B1.

Además de desarrollar habilidades mediadoras, el objetivo que nos hemos fijado con esta secuencia es el de guiar a los estudiantes en la reflexión sobre su futuro profesional,

[5] Antoine GEISSBUHLER, "Access to health information: a key for better health in the knowledge society", *Year Med Inform*, 2008, p. 20-21.
[6] *Guía para el diseño de currículos especializados*, Madrid, Publicaciones del Instituto Cervantes, 2012, p. 15.

transmitiéndoles criterios que pueden participar en el proceso de elección de una profesión. Para ello, más que una problemática, proponemos un tema de aplicación: de profesión-traductor médico, lo que nos permite contextualizar las diversas situaciones comunicativas que serán realizadas en el aula de clases.

La organización macroestructural de la secuencia está inspirada en los postulados de la teoría interpretativa de la traducción[7] que comprende tres fases: la comprensión, la desverbalización y la reexpresión. Para poder traducir, el estudiante debe primero comprender el mensaje vehiculado y ser capaz de asociar la información que recibe con su bagaje cognoscitivo. Por eso, durante la primera sesión nos enfocamos en la comprensión no solo de la lengua sino del mercado laboral. Además, se dan a conocer algunos criterios que pueden participar en el proceso de elección de una profesión, tomando como ejemplo la del traductor médico.

Luego, en la segunda sesión, las actividades se centran en trabajar la reexpresión intencionada y adecuada a diversas situaciones comunicativas. Es mediante la experiencia simulada que el estudiante podrá descubrir la importancia de la experimentación como elemento que contribuye a forjarse una opinión argumentada. El saber se combina así tanto con el saber-hacer como con el saber-ser para completar el enfoque reflexivo propuesto en la sesión precedente.

Al final, el proyecto que cierra esta secuencia contempla la aplicación de lo aprendido al reunir las tres etapas de la traducción en un ejercicio de traducción médica contextualizado.

En vista de que el objetivo de aprendizaje es que los estudiantes adquieran y desarrollen la competencia comunicativa, todos los documentos de la secuencia son auténticos o simulan situaciones comunicativas auténticas para facilitar el reconocimiento y usos de la lengua en el ámbito específico.

1. Primera sesión: ¿por qué ser traductor médico?

Se inicia la secuencia con una serie de fotografías, extraídas del banco de imágenes Flickr.com, que retratan una consulta médica (*cf.* anexo 1). En cada imagen, se pueden observar tres personas: el médico, el paciente y el intérprete médico.

Para entrenar la expresión oral de los estudiantes, proponemos la traducción intersemiótica, caracterizada por la transposición de signos no verbales en signos verbales. Para ello, se les pide a los estudiantes que describan tanto la situación de comunicación como a las personas

[7] Danika SELESKOVITCH y Marianne LEDERER, *Interpréter pour traduire*, París, Didier Érudition, 1984.

que aparecen en la foto. Distribuir imágenes distintas entre los estudiantes nos permite que cada uno tome la palabra por turnos sin que la actividad resulte repetitiva. Como punto gramatical, es posible trabajar la forma progresiva del español para el establecimiento de hipótesis sobre los roles de los personajes, por ejemplo.

Si los estudiantes desconocen el vocabulario que les permitiría realizar esta actividad, se puede plantear un ejercicio de explicitación. Explicando cómo gracias al vocabulario que sí conocen y que ya han adquirido, pueden construir un mensaje, incluso si este es aproximativo. La importancia recae en el uso de la lengua, respetando las reglas gramaticales y no, en la precisión léxica. Esto puede contribuir en el desarrollo de la confianza de los estudiantes puesto que se ven capaces de transmitir un mensaje y darse a entender.

En un segundo tiempo, orientaremos el intercambio hacia la comprensión de los universos profesionales para así acercarnos paulatinamente al eje de estudio. Para ello, invitamos a los estudiantes a que establezcan alguna relación entre el tema de la secuencia y las imágenes que fueron presentadas, lo que nos permitirá presentar la profesión del traductor médico a grandes rasgos, así como su rol social. Este ejercicio permite movilizar la reflexión sobre el mundo laboral y las posibilidades que se les ofrecen al conocer varios idiomas, solo para citar un ejemplo.

En un tercer tiempo, continuamos la reflexión sobre la profesión mediante el establecimiento de argumentos que nos ayuden a responder a la pregunta del por qué ser traductor médico. Es gracias a la lectura y al trabajo de comprensión escrita que los estudiantes podrán compartir oralmente sus opiniones. Para ello, se propone un folleto explicativo bilingüe, redactado y publicado por la Agencia nacional de Salud pública en Francia (*cf.* anexo 2). Este soporte está destinado tanto a los inmigrantes como a los profesionales sanitarios y presenta el funcionamiento del sistema sanitario francés, los derechos de los ciudadanos que habitan en Francia y los distintos procedimientos de acceso a la salud pública.

Al presentar un documento bilingüe, los estudiantes pueden comprender fácilmente su contenido al tener acceso a la información en su lengua nativa. Además, pueden aprender activamente, comparando y extrayendo los elementos tanto similares como divergentes entre los idiomas. Si se quiere guiar el trabajo de análisis, es posible darles instrucciones de identificación de formas gramaticales específicas como las oraciones impersonales o el imperativo, por ejemplo. El problema de comunicación al cual son confrontados es una forma de traducción intralingüística que, en este caso, se enfoca en vehicular el mensaje en un nivel de especialización menor. Para ello, se les pide a los estudiantes que, de forma oral, realicen el

resumen o la paráfrasis del documento, destacando las ideas principales. La simulación del acto comunicativo auténtico viene dada de la contextualización que les podemos ofrecer. En este caso, podemos imaginar que la información del documento debe ser traducida para una persona inmigrante analfabeta, lo que pone de realce el rol social que pueden asumir en este tipo de acto comunicativo. El ejercicio se reviste de utilidad y puede, de esta manera, incidir en la motivación que los estudiantes tienen de aprender una lengua extrajera al convertirlos en agentes sociales capaces de prestar un servicio lingüístico.

En un cuarto y último tiempo, proponemos aumentar la dificultad tanto de comprensión como de expresión. A partir de un mini-corpus monolingüe compuesto de diálogos en español entre médicos y pacientes durante una consulta (*cf.* anexo 3), los estudiantes deben ser capaces de crear diálogos que imiten la intención comunicativa de los documentos. Se puede trabajar con actos como pedir una cita o la expresión de sensaciones físicas como el dolor, por ejemplo. El vocabulario que los estudiantes pueden adquirir en el contexto de utilización les permitirá recrear estas situaciones. Además, se puede orientar el trabajo gramático-lexical al pedirles, por ejemplo, que utilicen formas irregulares de los verbos o términos específicos.

El uso de corpus en el aula de clases permite incentivar la autonomía de los estudiantes por un lado y por el otro, la actitud de investigador de la lengua[8]. Son los estudiantes quienes consultan el corpus para extraer las informaciones que les permitirán realizar la actividad propuesta. Asimismo, pueden observar en el contexto de utilización las particularidades del idioma, lo que facilita su comprensión y retención.

Como actividad para casa, invitamos a los estudiantes a preparar argumentos que justifiquen la profesión del traductor médico con el objetivo de profundizar lo aprendido en clase y de trabajar la expresión escrita reutilizando el vocabulario y las expresiones lingüísticas que adquirieron durante la sesión.

2. Segunda sesión: mi trabajo como traductor

Iniciamos la segunda sesión con el trabajo de expresión oral de los estudiantes. Quienes presentan las respuestas argumentadas de la pregunta que fue asignada para realizar en casa. Tras este intercambio, se puede orientar el trabajo hacia la reexpresión de los mensajes y la

[8] Francisco MORENO FERNANDEZ, "Corpus para el estudio del español en su variación geográfica y social: el corpus PRESEEA", *Oralia: Análisis del discurso oral*, 2005, p. 123-140.

reflexión hacia la importancia de las prácticas profesionales como criterio que puede aportar argumentos durante el proceso de elección de una carrera profesional.

Es por esta razón que el cuestionario médico es el primer documento que se propone para la sesión. Se puede escoger un documento auténtico como el cuestionario que fue redactado por la Junta de Andalucía en colaboración con el Servicio Aragonés de Salud en el marco de la crisis sanitaria causada por el COVID-19 (*cf.* anexo 4). Este cuestionario se destina a los pacientes que quieren ser consultados por un médico y se compone de cinco páginas redactadas en lectura fácil o para personas con dificultad de comprensión. En vista de que se adapta al nivel lingüístico de los estudiantes, se puede proponer la traducción exacta como ejercicio de mediación.

Antes de iniciar la actividad, conviene contextualizarla para dotarla de utilidad, informando a los estudiantes de que se trata de una simulación del trabajo del traductor médico. El propósito de la traducción es que pueda ser publicada en Francia en el sitio web de la Agencia de salud pública francesa y el público al que se destina se corresponde con el destinatario del documento original: personas con alguna deficiencia de comprensión que desean ser consultadas por algún médico.

En el caso en que los estudiantes expresen tener dificultades con el vocabulario del documento, podremos aplicar una de las tres estrategias siguientes:

1. Permitir el uso de diccionarios electrónicos o herramientas de traducción automática. Si los estudiantes traducen con la ayuda de estas herramientas, podremos concientizarlos sobre su uso ético, así como sobre su alcance y límites en vista de que podrán verificar si las soluciones propuestas por la máquina son idiomáticas al tratarse de un ejercicio de traducción hacia su lengua nativa.
2. Usar corpus, ya sean comparables o paralelos. En este caso específico, recurrir a un corpus comparable motivará el aprendizaje en autonomía de los estudiantes al permitirles que reconozcan y satisfagan por sí mismos sus necesidades lingüísticas.
3. Proponer la paráfrasis como alternativa, lo que facilitaría la transmisión del mensaje aproximativo. La idea es que recurran al vocabulario y formas verbales que conocen para resolver el problema de comunicación que se les presenta.

Cada alternativa presenta ventajas y desventajas, pero todas incitan el desarrollo de destrezas mediadoras al dotar a los estudiantes de herramientas que les permitirán vehicular un mensaje que se adecúe a una intención de comunicación.

La segunda actividad de esta sesión prevé la traducción interlingüística aproximativa de un documento auténtico. En este caso, se trata de un cuestionario redactado y publicado por Le Grand Hôpital de l'Est Francilien (GHEF, por sus siglas en francés) para realizar el despistaje de COVID-19 (*cf.* anexo 5). Al presentar un nivel de especialización lingüística más elevado, se puede pedir que los estudiantes trabajen la reexpresión del mensaje general. No pretendemos que se traduzca el documento, sino que se transmita la información que los estudiantes consideren relevante. Se puede combinar la traducción con un ejercicio de expresión oral que simule el discurso que puede ser pronunciado para responder al turista ficticio que hemos definido durante la contextualización.

Tras haber propuesto actividades de traducción en ambas direcciones lingüísticas, podemos debatir sobre la experiencia y motivarlos a que compartan de forma argumentada sus impresiones.

Como asignación para casa, podemos pedirles que realicen el proyecto final de la secuencia.

3. Proyecto final: mi experiencia de traducción/mediación médica

Al final de esta secuencia, los alumnos serán capaces de traducir un lenguaje especializado, así como comprender cuáles son los argumentos que pueden justificar una elección de carrera profesional. Además, podrán reconocerse como agentes capaces de tender puentes de comunicación en situaciones específicas y en adecuación al acto lingüístico.

Como actividad, se propone la realización de una infografía que explique algún procedimiento relativo a la medicina. A modo de ejemplo, se pueden plantear diferentes actos como pedir una cita médica, cómo pedir ayuda o a qué lugares acudir en caso de malestar en Francia. Se simula un encargo por parte de la Agencia nacional de salud pública francesa para contextualizar el proyecto y se precisa que el objetivo es actualizar los contenidos, dirigidos a inmigrantes hispanohablantes, que han sido publicados en el sitio web de la Agencia.

El proyecto comprende tres etapas: investigación en fuentes documentales en francés, redacción y maquetación de la infografía como documento de vulgarización médica y la presentación oral de su contenido. La evaluación, por su parte, se centrará en los aspectos lingüísticos tanto lexicales como gramaticales para el documento escrito, a los que se le añaden los aspectos fonéticos para el discurso final.

Las habilidades mediadoras se concentran en esta actividad cuyo resultado saca a la luz una de las múltiples posibilidades que se les ofrecen a los estudiantes como agentes capaces de ofrecer un servicio social.

A modo de conclusión, cabe destacar los resultados positivos que se obtienen tras combinar la traducción con otros recursos tales como los corpus, tanto comparables como paralelos, y los sistemas de traducción automática.

Al sustituir las listas de vocabulario con corpus, incentivamos el desarrollo de destrezas analíticas, del espíritu investigativo y de resolución de problemas en los estudiantes en la medida en que son ellos mismos quienes reconocen sus necesidades y aprenden a satisfacerlas. Además, este recurso repercute directamente en la idiomaticidad de la lengua que están adquiriendo al mostrarles el contexto de utilización de las palabras.

Por parte de los estudiantes, usar sistemas de traducción automática en clase permite concientizarlos sobre el alcance y los límites de esta herramienta, así como sobre sus usos éticos.

Por último, más que simular situaciones comunicativas no olvidemos que nuestro propósito es que los estudiantes sean capaces de dominar una destreza lingüística. Al revelar el objetivo que se esconde tras cada actividad, volvemos visibles los roles que como mediadores pueden ejercer en nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca *et al.*, "La enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos: marco general", en Sara Robles Ávila y Jesús Sánchez Lobato (coords.), *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, Málaga, Universidad de Málaga, 2012, p. 13-38.

CABRÉ, María Teresa, DE ENTERRÍA, Josefa Gómez, *La enseñanza de los lenguajes de especialidad: la simulación global*, vol. 1, Gredos Editorial SA, 2006.

DE ARRIBA GARCÍA, Clara, "Traducción tradicional vs. traducción pedagógica", en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Servicio de Publicaciones, 1997, p. 209-212.

FISCHBACH, Henry, *Translation and Medicine*, Amsterdam, John Benjamins, 1998.

GARCÍA-MEDALL VILLANUEVA, Joaquín *et al.*, "La traducción en la enseñanza de lenguas", *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, nº 3, 2001, p. 113-140.

GEISSBUHLER, Antoine, "Access to health information: a key for better health in the knowledge society", *Year Med Inform*, 2008, p. 20-21.

Guía para el diseño de currículos especializados, Madrid, Publicaciones del Instituto Cervantes, 2012.

HURTADO ALBIR, Amparo, “Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción”, en *La enseñanza de la traducción*, Amparo Hurtado Albir (ed.), Universitat Jaume I, Castelló, 1996.

——————————, “La traducción en la enseñanza comunicativa”, *Cable,* n° 1, 1988, p. 42-45.

JAKOBSON, Roman, *Essais de linguistique générale*, París, Éditions de Minuit, 1963.

——————, “On Linguistic Aspects of Translation”, en *On Translation*, Reuben Arthur Brower (ed.), Cambridge, Harvard University Press, 1959.

LAVAULT, Elisabeth, = *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*, París, Didier érudition, 1985.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario, Estrasburgo, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, 2020.

MORENO FERNANDEZ, Francisco, “Corpus para el estudio del español en su variación geográfica y social: el corpus PRESEEA”, *Oralia: Análisis del discurso oral*, 2005, p. 123-140.

SELESKOVITCH, Danika, LEDERER, Marianne, *Interpréter pour traduire*, París, Didier Érudition, 1984.

Anexo 1

Fuente: Flickr: find your inspiration, (s.f.).
[https://www.flickr.com/photos/usarmyafrica/17229513476/]
[https://www.flickr.com/photos/filipnoy85/5623145971/in/photostream/]

Anexo 2

L'accès aux soins et à la prévention
L'interprétariat professionnel

L'INTERPRÉTARIAT PROFESSIONNEL

Il peut être gênant d'expliquer des choses de la vie intime ou une histoire familiale devant un proche (famille, ami) qui traduit pour vous. L'interprète professionnel respecte la confidentialité d'un entretien et vous permet de parler en confiance de votre situation et de comprendre les explications médicales et sociales.

Il est également indispensable de bien comprendre le traitement mis en place par un médecin, d'être en mesure de donner son accord pour la réalisation d'examens (radiographies, prise de sang...) ou pour un dépistage.

N'hésitez pas à demander le recours à un interprète professionnel pour être sûr de bien comprendre et vous faire comprendre. Avec ou sans interprète, n'hésitez pas à faire répéter et poser des questions pour être sûr d'avoir bien compris.

10

El acceso a la atención sanitaria y a la prevención
La interpretación profesional

LA INTERPRETACIÓN PROFESIONAL

A veces puede ser incómodo explicar ciertas cosas de la vida íntima, o una historia familiar, delante de alguien cercano (familia, amigos) que traduce para usted. El intérprete profesional respeta la confidencialidad y le permite hablar con total confianza de su situación y entender las explicaciones médicas y sociales.

Es también indispensable entender el tratamiento prescrito por el médico, ser capaz de dar su consentimiento para la realización de pruebas (radiografías, extracción de sangre...) o para un diagnóstico.

No dude en solicitar el recurso de un intérprete profesional para garantizar que ha entendido totalmente o que se ha hecho entender. Con o sin intérprete, no dude en pedir que le repitan cosas, ni en hacer preguntas para asegurarse que lo ha entendido todo.

11

Fuente: Santé publique France, *Livret de santé français/ espagnol*, París, Francia, 2015, [https://www.santepubliquefrance.fr/content/download/197550/2364952].

Anexo 3

-Centro de Salud Pinto, buenos días, le atiende Luz Martínez, ¿qué desea?
-Buenos días. Quiero pedir una cita con el doctor González,
-Está bien, ¿cuándo le viene bien, por la mañana o por la tarde?
-Por la mañana.
-El doctor González le puede atender el jueves a 9:30. ¿Le viene bien?
-Sí, perfecto. Gracias

-Hola, buenas tardes.
-Buenas tardes, pase y siéntese. Dígame, ¿Qué le pasa?
-Tengo una tos muy fuerte, especialmente por la noche y además casi no puedo respirar.
-¿Le duele algo?
Sí, me duele la cabeza y también me duelen los brazos y las piernas. Bueno… todo el cuerpo.

Anexo 4

CUESTIONARIO

1. ¿Tienes fiebre?
Es decir, te has puesto el termómetro y tienes 37,5 grados o más.

☐ **Si.**
☐ **No.**

2. ¿Tienes tos?

☐ **Si.**
☐ **No.**

3. ¿Te cuesta respirar?

☐ **Si.**
☐ **No.**

4. ¿Has estado con alguien que ha tenido coronavirus?
Es decir, con una persona que se ha hecho la prueba de coronavirus y ha salido positivo.

☐ **Si.**
☐ **No.**

Fuente: Transparencia Aragón, *Cuestionario coronavirus*, 2020, Zaragoza, España, [https://transparencia.aragon.es/sites/default/files/documents/6_covid19_cuestionario_coronavirus.pdf].

Anexo 5

GHEF
Grand Hôpital de l'Est Francilien

QUESTIONNAIRE COVID-19
À L'ADMISSION EN HOSPITALISATION COMPLÈTE OU HOSPITALISATION DE JOUR

Date ..... / ..... / .....

Nom .....

Prénom .....

Date de naissance .....

En raison de l'épidémie COVID-19, le Grand Hôpital de l'Est Francilien a pris toutes les précautions afin de sécuriser votre parcours de soins dans nos locaux et vous mettre à l'abri d'une infection par le COVID-19.

Nous vous demandons de remplir le questionnaire suivant et de le transmettre à un professionnel du service.

> Au cours des **15 jours précédents** :

1 - Avez-vous présenté un ou plusieurs des symptômes suivants* :	OUI	NON
• Fièvre *(T° ≥ 38°) ou sensation de fièvre*	❒	❒
• Toux anormale ou congestion nasale	❒	❒
• Difficultés à respirer *(plus qu'à l'habitude)*	❒	❒
• Perte de l'odorat *(anosmie)* ou du goût *(agueusie)*	❒	❒
• Syndrome grippal *(courbatures, douleurs musculaires)*	❒	❒
• Diarrhée	❒	❒
2 - Avez-vous eu un contact sans masque avec une personne COVID+ ?	❒	❒
3 - Êtes-vous revenu d'un voyage à l'étranger ou d'un rassemblement de nombreuses personnes *(mariage, funérailles, festival, concert, etc.)* où vous étiez sans masque ?	❒	❒
> Avez-vous des antécédents connus de COVID ?	❒	❒

Si oui, date de début ..... / ..... / .....

***veuillez cocher vos réponses**

Fuente: Grand Hôpital de l'Est Francilien, *Questionnaire covid-19*, Francia, 2020, [https://www.ghef.fr/sites/default/files/inline-files/Questionnaire%20COVID-19%20-%20Avant%20consultations%20GHEF-V3.pdf].

Estoy de acuerdo con quienes piensan que la traducción es una vocación de amor y el traductor es generoso porque disfruta compartiendo con los demás[1].

María del Pilar ORTIZ

[1] María del Pilar ORTIZ, « La traducción, una vocación que se comparte: María del Pilar Ortiz », in *Universo. Sistema de noticias de la Universidad Veracruzana*, Dirección General de Comunicación Universitaria, Departamento de Prensa, 2020, [https://www.uv.mx/prensa/banner/la-traduccion-es-una-vocacion-que-se-comparte-maria-del-pilar-ortiz/].

S.L.N.L

Société des Langues Néo-Latines