
Cristina Adrada Rafael
Juan Miguel Zarandona
(coords.)

NUEVOS AVANCES EN TORNO
A LA TRADUCCIÓN HUMANÍSTICA
De la tradición a la revolución digital

Granada, 2023

Colección indexada en la MLA International Bibliography desde 2005

EDITORIAL COMARES

INTERLINGUA

347

Colección fundada por Emilio ORTEGA ARJONILLA y Pedro SAN GINÉS AGUILAR

Directores de la colección:

ANA BELÉN MARTÍNEZ LÓPEZ - PEDRO SAN GINÉS AGUILAR

Comité Científico (Asesor):

ESPERANZA ALARCÓN NAVÍO Universidad de Granada
JESÚS BAIGORRI JALÓN Universidad de Salamanca
CHRISTIAN BALLIU ISTI, Bruxelles
LORENZO BLINI LUSPIO, Roma
ANABEL BORJA ALBÍ Universitat Jaume I de Castellón
NICOLÁS A. CAMPOS PLAZA Universidad de Murcia
MIGUEL Á. CANDEL-MORA Universidad Politécnica de Valencia
ÁNGELA COLLADOS AÍS Universidad de Granada
MIGUEL DURO MORENO Woolf University
FRANCISCO J. GARCÍA MARCOS Universidad de Almería
GLORIA GUERRERO RAMOS Universidad de Málaga
CATALINA JIMÉNEZ HURTADO Universidad de Granada
ÓSCAR JIMÉNEZ SERRANO Universidad de Granada
ÁNGELA LARREA ESPIRAL Universidad de Córdoba
HELENA LOZANO Università di Trieste
MARIA JOAO MARÇALO Universidade de Évora
FRANCISCO MATTE BON LUSPIO, Roma
JOSÉ MANUEL MUÑOZ MUÑOZ Universidad de Córdoba
ANTONIO RAIGÓN RODRÍGUEZ Universidad de Córdoba
CHELO VARGAS-SIERRA Universidad de Alicante
MERCEDES VELLA RAMÍREZ Universidad de Córdoba
ÁFRICA VIDAL CLARAMONTE Universidad de Salamanca
GERD WOTJAK Universidad de Leipzig

ENVÍO DE PROPUESTAS DE PUBLICACIÓN:

Las propuestas de publicación han de ser remitidas (en archivo adjunto, con formato PDF) a alguna de las siguientes direcciones electrónicas: anabelen.martinez@uco.es, psgines@ugr.es. Antes de aceptar una obra para su publicación en la colección INTERLINGUA, esta habrá de ser sometida a una revisión anónima por pares. Para llevarla a cabo se contará, inicialmente, con los miembros del comité científico asesor. En casos justificados, se acudirán a otros especialistas de reconocido prestigio en la materia objeto de consideración. Los autores conocerán el resultado de la evaluación previa en un plazo no superior a 60 días. Una vez aceptada la obra para su publicación en INTERLINGUA (o integradas las modificaciones que se hiciesen constar en el resultado de la evaluación), habrán de dirigirse a la Editorial Comares para iniciar el proceso de edición.

Este libro se enmarca en las actividades del Grupo de Investigación Reconocido «Traducción Humanística y Cultural» (GIR TRADHUC) de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria, Universidad de Valladolid (véase <https://www5.uva.es/tradhuc>). Igualmente, cuenta con la colaboración del Proyecto Hermeneus, a cuyos Comité de Redacción y Comité Científico expresamos, los coordinadores, desde aquí y ahora nuestro mayor agradecimiento (véase <https://www5.uva.es/hermeneus>).



Imagen de portada: Leandro Roldán Maza

© Los autores

© Editorial Comares, S.L.

Polígono Juncaril • C/ Baza, parcela 208 • 18220 Albolote (Granada) • Tlf.: 958 465 382

<https://www.comares.com> • E-mail: libreriacomares@comares.com

<https://www.facebook.com/Comares> • <https://twitter.com/comareseditor>

<https://www.instagram.com/editorialcomares>

ISBN: 978-84-1369-634-8 • Depósito legal: Gr. 1196/2023

Fotocomposición, impresión y encuadernación: COMARES

*La traducción no es solo cuestión de palabras:
consiste en hacer comprensible toda una cultura*

Anthony Burgess (1917-1993), escritor y compositor británico

*Nada tiene tanto poder para ampliar la mente como
la capacidad de investigar de forma sistemática y real todo
lo que es susceptible de observación en la vida*

Marco Aurelio (121-190 d. de C.), emperador romano

Sumario

PRÓLOGO.....	1
<i>Hugo Marquant</i>	
INTRODUCCIÓN. ENCUENTROS DE LA TRADUCCIÓN HUMANÍSTICA EN EL SIGLO XXI	5
<i>Cristina Adrada Rafael</i>	
1. TRADUCCIONES DE OBRAS DE CIENCIAS HUMANAS EN EL ENTORNO EDITORIAL DE V. BLASCO IBÁÑEZ (F. SEMPERE Y CÍA. Y PROMETEO): ÁMBITO DEL FRANCÉS.....	13
<i>Francisco Lafarga</i>	
2. APROXIMACIÓN A LA IDENTIDAD TRADUCTORA DE CARMEN BRAVO-VILLASANTE.....	35
<i>María Teresa Sánchez Nieto</i>	
3. TEODORO LLORENTE, LA TRADUCCIÓN AL SERVICIO DE LA HISTORIA DE VALENCIA.....	55
<i>Irene Atalaya</i>	
4. LA TRADUCCIÓN DEL <i>ANFITRIÓN</i> PLAUTINO POR FRANCISCO LÓPEZ DE VILLALOBOS Y JUAN TIMONEDA (SIGLO XVI): DIVERSIDAD DE FUNCIONES Y MATERIALIZACIÓN TEXTUAL.....	67
<i>Beatriz de la Fuente Marina</i>	
5. LA TRADUCCIÓN DE LA TRADUCTOLOGÍA: EL ENCUENTRO PERFECTO ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA	85
<i>Álvaro Echeverri</i>	
6. TRADUCCIÓN DEL DISCURSO POLÍTICO (EN/FR/ES) Y TRASVASE CULTURAL, PRAGMÁTICO Y LINGÜÍSTICO EN ESCENARIOS INTERNACIONALES.....	101
<i>María del Carmen López Ruiz</i>	

7. LA PROPUESTA DE TRADUCCIÓN EDITORIAL EN LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN HUMANÍSTICA.....	117
<i>María José Hernández Guerrero</i>	
8. DESTINS CROISÉS DE LA TRADUCTION PÉDAGOGIQUE ET DU CULTUREL VITIVINICOLE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : PRÉDOMINANCE, DISPARITION ET RÉHABILITATION	133
<i>Inés González Aguilar, Christophe Rabiet</i>	
9. TRADUCIR VIDAS TRADUCIDAS	149
<i>M.ª Carmen África Vidal Claramonte</i>	
10. TRADICIÓN, CULTURA E INNOVACIÓN DESDE EL PRISMA DE LA TRADUCCIÓN: EL RETO CULTURAL DE TRADUCIR UN BIEN INMATERIAL DEL MUNDO RURAL DENTRO DEL SECTOR FORESTAL	163
<i>Sara Rupérez León</i>	
11. LA PARADOJA TRANSCULTURAL DE KATYUSHA: FASCISTA Y ANTIFASCISTA, CONTEMPORÁNEA Y MEDIEVAL.....	183
<i>Javier Adrada de la Torre</i>	
12. MÁS ALLÁ DE LAS PALABRAS: LA TRADUCCIÓN INTERSEMIÓTICA Y MULTIMODAL DE LO VISUAL Y LO SONORO. EL CASO DE <i>TREE OF CODES</i>	199
<i>Sofía Lacasta Millera</i>	
13. EL TRATAMIENTO DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA LITERATURA EN INGLÉS Y SU TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL: EL CASO DE LAS NOVELAS <i>FLOWERS FOR ALGERNON</i> (1959) Y <i>LOTTERY</i> (2007).....	211
<i>Jaime Sánchez Carnicer</i>	
14. LOS RECURSOS DIGITALES EN LA PRAXIS E INVESTIGACIÓN EN TRADUCCIÓN HUMANÍSTICA: EL CASO DE LA BASE DE DATOS BDAFRICA.....	225
<i>María Remedios Fernández Ruiz</i>	
15. «DISBABELIA. COLECCIÓN HERMÉNEUS DE TRADUCCIONES IGNOTAS»: DE LO IMPROBABLE A LO CIERTO	243
<i>Juan Miguel Zarandona Fernández</i>	
NOTAS BIOGRÁFICAS.....	259

Prólogo

HUGO MARQUANT

Em. Institut Marie Haps / UCLouvain

El estudio científico del vasto fenómeno de la traducción y de la traductología plantea desde un principio la cuestión definitoria de la relación entre las llamadas *ciencias humanas* y la búsqueda cada vez más «inteligente» de una metodología operativa y procedimental adecuada y eficaz. En efecto, los investigadores universitarios del ámbito humanístico-cultural solo abandonaron en un pasado muy reciente sus habituales y heredadas preferencias por el material impreso ante el panorama cada vez más invasivo del mundo digital. Se trata, en realidad, de una dinámica histórica general (el famoso *digital turn*) que —al igual que lo que representó en su tiempo la aparición de la tecnología de la imprenta— se ha ido desarrollando gradual y sistemáticamente, desde los años cincuenta y sesenta del siglo xx, hasta alcanzar en la actualidad la categoría de una evidencia general e inmediatamente aceptada al igual que lo fue en su momento el tratamiento de texto.

Por otra parte, la disciplina de la «historia de la traducción» necesita apoyarse con prioridad y desde su misma base material en una modelación metodológica orientada hacia la lectura y el análisis crítico de traducciones preexistentes, ya realizadas e históricamente diferentes y distantes en todas sus modalidades constitutivas (lingüísticas y extralingüísticas, intralingüísticas, textuales y contextuales, temporales, geográficas, individuales, sociales, funcionales, instrumentales, literarias, estilísticas, genéticas, culturales, sociológicas, políticas, psicológicas, filosóficas, religiosas, mediadoras, didácticas, pragmáticas...). En este sentido, la metodología aplicada debe ante todo obligar al lector-investigador a tomar en consideración un máximo de criterios distintivos para darle consecuentemente la posibilidad de formular una descripción crítica (el «descifrado»: *deciphering*) pertinente e integral del fenómeno traductor y de reconstituir la cronología formal de todos los momentos de la traducción propiamente dicha. De ahí también el que las herramientas correspondientes a las etapas sucesivas de la investigación traductológica como las bases de datos y los corpus lematizados (el CORDE, por ejemplo) se han de tener en cuenta igualmente para la formalización respectiva de la labor traductora de textualidades históricas en general. El estudio de traducciones antiguas corre parejo con la traducción de textos antiguos.

- KELLY, Dorothy (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St Jerome.
- KIRALY, Donald (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- (2005). «Project-Based Learning: A Case for Situated Translation», *Meta*, 50 (4): 1098-1111. DOI: <https://doi.org/10.7202/012063ar>
- LOBATO PATRICIO, Julia (2013). «Propuesta didáctica para las clases de Traducción Especializada: el aprendizaje basado en proyectos», *Tonos Digital*, 25. Disponible en https://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-18-lobato_aprendizaje.htm (fecha de consulta: 08/11/2021).
- LÓPEZ JAUREGUI, Lierni (2018). «Metodología aprendizaje basado en proyectos», *Didactia*, 12. Disponible en <https://didactia.grupomasterd.es/blog/numero-12/metodologia-aprendizaje-basado-en-proyectos-abp> (fecha de consulta: 12/11/2021).
- MARCO BORILLO, Josep (2004). «¿Tareas o proyectos? ¿Senderos que se bifurcan en el desarrollo de la competencia traductora?», *Trans. Revista de Traductología*, 8: 75-88.
- (2016). «On the margins of the profession: the work placement as a site for the literary translator trainee's legitimate peripheral participation», *The Interpreter and Translator Trainer*, 10 (1): 29-43. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154341>
- MOURSUND, David G. (1999). *Project-based Learning Using Information Technology*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- SÁNCHEZ-MARTÍNEZ, Felipe et al. (2013). «Aprendizaje colaborativo basado en proyectos de las tecnologías de la traducción», en Álvarez Teruel, José Daniel et al. (eds.). *Diseño de acciones de investigación en docencia universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante: 1611-1626.
- SÁNCHEZ RAMOS, María del Mar (2017). «Retos docentes en la didáctica de traducción: diseño y evaluación de la enseñanza de la localización de aplicaciones móviles», *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (2): 118-135. Disponible en <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/566> (fecha de consulta: 08/11/2021). DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.11.566>
- SEVILLA MUÑOZ, Julia y Manuel SEVILLA MUÑOZ (2003). «La traducción humanística», *El Trujamán. Revista Diaria de Traducción*, 23 de mayo de 2003. Disponible en https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/mayo_03/23052003.htm (fecha de consulta: 04/11/2021).
- STEWART, John et al. (2010). «Cooperative learning in the paradigm of project-based learning», *T21N Translation in Transition*, 1: 1-28.
- THOMAS, John W. (2000). *A Review of Research on Project-based Learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation. Disponible en http://www.bobpearlman.org/Best_Practices/PBL_Research.pdf (fecha de consulta: 04/11/2021).
- TRUJILLO, Fernando (2017). «Aprendizaje basado en proyectos: líneas de avance para una innovación», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 78: 42-48.
- VAN DEN BERGH, Veerle et al. (2006). «New assessment modes within project-based education the stakeholders», *Studies in Educational Evaluation*, 32: 345-368. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.10.005>

Capítulo 8

Destins croisés de la traduction pédagogique et du culturel vitivinicole dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère : prédominance, disparition et réhabilitation

Inés González Aguilar

Universidad de Valladolid / GIRTraduvino

Christophe Rabiet

Universidad de Valladolid

RÉSUMÉ

La traduction, sous ses multiples variantes, a toujours joué un rôle majeur dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Après avoir constitué le noyau dur de la méthodologie traditionnelle et de la méthodologie éclectique, la traduction pédagogique a été ensuite proscrite lors de la prépondérance des méthodes audiovisuelles, jusqu'à sa réhabilitation sous une nouvelle forme lors de l'apparition de la méthodologie communicative et de l'approche actionnelle. L'enseignement et l'apprentissage du culturel vitivinicole a également connu de nombreux avatars, en passant d'une présence prépondérante dans les manuels de français comme langue étrangère à sa disparition au nom de la protection de l'enfance jusqu'à sa restauration actuelle sous une nouvelle perspective. Bref, la convergence et la relation de dépendance entre méthodologie et contenu culturel ne fait qu'interroger sur l'évolution de la didactique des langues.

Mots-clés : Traduction pédagogique, culturel vitivinicole, méthodologie, médiation, culture, langues étrangères.

ABSTRACT

Translation, in its many variants, has always played a major role in the teaching and learning of foreign languages. After having constituted the core of traditional and eclectic methodology, pedagogical translation was then proscribed during the prevalence of audiovisual methods, until its rehabilitation in a new form with the appearance of communicative methodology and the action approach. The teaching and learning of the wine culture has also undergone many changes, from a preponderant presence in the textbooks of French as a foreign language to its disappearance in the name of the protection of children to its current restoration under a new perspective. In short,

the convergence and dependency of methodology and cultural content only serve to question the evolution of language didactics.

Keywords: Pedagogical translation, wine culture, methodology, mediation, culture, foreign languages.

RESUMEN

La traducción, en sus múltiples variantes, siempre ha desempeñado un papel destacado en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Después de haber sido el núcleo de la metodología tradicional y de la metodología ecléctica, la traducción pedagógica ha sido proscrita por la emergencia de los métodos audiovisuales hasta ser rehabilitada, bajo una nueva forma, con la aparición de la metodología comunicativa y el enfoque por tareas. La enseñanza y el aprendizaje de la cultura vitivinícola también han sufrido variaciones en su historia desde su continua presencia en los manuales de francés como lengua extranjera hasta su desaparición bajo el estandarte de la protección de la infancia y su restauración actual bajo una nueva perspectiva. En suma, la convergencia y la relación de dependencia entre metodología y contenido cultural nos lleva a una reflexión sobre la evolución de la didáctica de las lenguas.

Palabras clave: Traducción pedagógica, cultura vitivinícola, metodología, mediación, cultura, lenguas extranjeras.

I. INTRODUCTION

La traduction pédagogique (TP) et le culturel vitivinicole possèdent une longue trajectoire au sein du Français Langue Étrangère (FLE). D'une part, la TP a fait l'objet de nombreuses analyses, aussi bien depuis la perspective de la didactique des langues (Lavault, 1985) que depuis la perspective de la traductologie (Hurtado Albir, 2017), pour n'en citer que deux principales. D'autre part, la vitiviniculture, en tant que tradition des sociétés, aussi bien françaises qu'espagnoles, a longtemps été intégrée dans les contenus culturels des manuels FLE. Elle a été influencée par les courants d'enseignement du culturel analysés par Aristi (1983) mais ne possède pas de base théorique consolidée.

Le présent travail propose de confronter deux travaux, l'un réalisé par Christophe Rabiet (2022) sur la TP, et l'autre par Inés González Aguilar (2022), au sujet du culturel vitivinicole, afin de mettre en lumière les analogies et les divergences des conclusions respectives. Ces travaux se sont basés sur l'examen de manuels scolaires¹ de FLE destinés à l'enseignement secondaire espagnol, au cours du xx^e siècle jusqu'à nos jours. Ces deux études ont fait l'objet d'une analyse rétrospective, analytique et descriptive individuelle, en intégrant des éléments intratextuels (présents dans le manuel) et extratextuels (tels que l'influence des méthodologies et des programmes officiels).

¹ Ces manuels scolaires ont été recueillis au CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar) situé à Berlanga de Duero (Soria).

Le constat d'un parcours analogue, prédominance-disparition-réhabilitation, de la TP et du culturel vitivinicole au sein de l'enseignement et l'apprentissage du FLE constitue notre hypothèse de départ. La présente recherche a pour objectif principal de démontrer la convergence de l'évolution de la TP et de la vitiviniculture en FLE depuis la perspective de la didactique des langues, en pointant l'influence des méthodologies didactiques comme l'un des facteurs responsables de cette analogie. L'objectif secondaire est de vérifier la nature cyclique de leur progression, telle une mode, comme possible reflet de l'évolution de la didactique des langues. Nous avons retenu dans ce travail la terminologie pédagogique de Puren (1988) et les termes se référant à la didactique des langues étrangères de Cuq (2003).

Les deux premières étapes de ce travail suivront une structure analogue afin de signaler le parcours tripartite de la TP d'une part, et de la vitiviniculture en FLE, d'autre part. La troisième et dernière étape rendra compte des activités où convergent TP et vitiviniculture afin de remarquer les analogies existantes.

II. DÉFINITION ET ÉVOLUTION DE LA TRADUCTION PÉDAGOGIQUE

2.1. Définition de la traduction pédagogique

La TP (Lavault, 1985 : 9), également dénommée « traduction scolaire » (Grellet, 1991), a traditionnellement été identifiée comme un outil didactique dans l'enseignement et apprentissage des langues, aussi bien anciennes que vivantes étrangères (LE). Sa nature varie selon le niveau pédagogique auquel elle s'emploie, mais également en fonction de sa configuration, de la méthodologie retenue, mais encore de la direction du processus de traduction. Cet exercice écrit interlinguistique (thème et version) a joué un rôle prépondérant au sein de la méthodologie traditionnelle (MT) et éclectique (ME), puis il a été banni par la méthodologie directe (MD) et des méthodologies audiovisuelles (MA), pour ensuite être réhabilité sous une nouvelle forme à partir de l'avènement de la méthodologie communicative (MC). Cette nouvelle forme répond à une conception différente de la traduction, en tant qu'opération textuelle et communicative.

2.2. Rôle prépondérant de la traduction pédagogique

La TP a constitué le noyau dur de deux méthodologies qui ont pu se côtoyer dans le temps : la MT, également appelée « grammaire-traduction », calquant l'enseignement des langues anciennes (latin et grec classiques) ; et la ME (Rabiet, 2022).

Le rôle de la TP est assez représentatif des objectifs poursuivis par chaque méthodologie, à savoir un enseignement grammatical explicite et déductif suivi d'exercices d'application, et basé sur la mémorisation du lexique hors contexte pour la MT, teintée de timides méthodes naturelles pour la ME (García Luque, Jiménez Gutiérrez, 2021 : ix et ss.). Il s'agit d'un enseignement majoritairement individuel, écrit et théorique, et non pas pratique.

La TP se réalise dans deux directions : le thème (traduire en langue étrangère), et la version (traduire en langue maternelle). Bien que chacune de ces deux formes mobilise des compétences différentes, l'objectif commun est l'apprentissage de la LE et la vérification du niveau de connaissances grammaticales et lexicales de la LE (Pintado Gutiérrez, 2012 : 331-335), mais aussi de perfectionnement linguistique (Hurtado Albir, 2017 : 55). L'objectif spécifique du thème est de fixer les structures grammaticales étudiées préalablement et de réemployer le lexique de la leçon, au moyen de phrases non liées et créées de toute pièce pour cette fin, alors que la version recherche la compréhension du texte source en LE (Ladmiral, 1994 : 56).

Les limites de la TP ont été pointées par de nombreuses recherches en didactique des langues, dont celles de Lavault (1985) et de De Arriba García (1996), et enrichies par l'analyse des manuels scolaires (cas d'analyse du manuel Perrier, 1958) sous la perspective des théories de la traduction (Rabiet, 2022). Il en ressort que la langue enseignée est fixe et ne comporte qu'un seul registre, standard voire soutenu. Elle ne contient aucune polysémie, et c'est le sens dénoté des mots qui est retenu, comme dans l'enseignement des langues anciennes. Cette monosémie engendre, au niveau de la traduction, la formation d'équivalences fixes qui se bornent au sens univoque du terme de départ. Dépourvue de sa richesse sémantique, la langue devient corsetée et le signifié devient unique pour les deux signifiants (le mot en français et en espagnol), réduisant ainsi la paire de langues confrontées à deux systèmes isomorphes qui reposent sur des catégories grammaticales parallèles, ce qui donne lieu à une traduction figée et univoque. Le sens du message devient fixe, et n'accepte aucune variété d'interprétation. L'exercice de TP, limité aux bornes linguistiques de la leçon, se transforme en un exercice réversible de transpositions d'équivalences fixes selon le procédé de la traduction littérale. Il ne mobilise aucune compétence de création, d'interprétation ou d'accès au sens de la part de l'apprenant, qui devient asservi aux réponses univoques prescrites et se voit dépossédé de son rôle de médiateur dans l'acte de traduction (Rabiet, 2022).

2.3. Disparition de la traduction pédagogique

Les nouvelles méthodologies qui ont supposé un moment de tuilage — la MD — ou bien qui ont emboité le pas à la MT/ME, comme les MA, se sont détournées de la TP, après avoir virulemment condamné ses limites (comme précédemment définies). Ces nouvelles approches méthodologiques, qui ont constitué un changement de paradigme, possédaient un dénominateur commun : évincer la langue maternelle (LM) de l'apprentissage de la LE, considérée comme source d'interférence (García-Medall, 2001 : 115 ; Puren, 1988 : 106) afin de créer une immersion linguistique dans laquelle la communication orale — qui devenait dorénavant la priorité — se produirait exclusivement en LE (Cuéllar Lázaro, 2006 : 53). La TP, en tant qu'exercice écrit intersémiotique, a donc été proscrite par les instructions officielles et a disparu des manuels scolaires (les manuels *Langue et Civilisation françaises* (1964) de Gaston Mauger en sont la preuve pour la MD), mais demeurera une pratique inavouée au sein du corps enseignant.

2.4. Réhabilitation de la traduction pédagogique

L'apparition de la MC a amorcé la réintégration de la TP. L'élève est amené à saisir et à formuler des actes de parole en adéquation avec les intentions communicatives et la situation dans laquelle ils se réalisent (Martinez, 2017 : 73). De nombreux professeurs et chercheurs, depuis Lavault (1985) jusqu'à Pintado Gutiérrez (2012), en passant par Hurtado Albir (1988), De Arriba García (1996), García-Medall (2001) et Cuéllar Lázaro (2006), entre autres, approuvent d'une part la réintégration de la LM puisqu'elle est dorénavant considérée fondamentale dans l'acquisition de la LE et, d'autre part, celle de la TP, sous sa forme communicative, en accord avec les nouveaux objectifs de l'apprentissage de la LE et la nouvelle conception de la traduction. Ces auteurs mettent en avant la valeur du processus cognitif auquel fait face l'apprenant lorsqu'il traduit, comme prendre en compte le contexte lors de l'opération de traduction (Cuéllar Lázaro, 2006 : 4). Pierre Martinez explique cette nouvelle forme communicative : « Il s'agit plutôt de faire prendre conscience de la spécificité, de l'originalité même de chaque langue, d'en faire ainsi émerger l'histoire, de manifester des implications socioculturelles divergentes » (2017 : 79).

Les manuels antérieurs au CECRL correspondant à la MC vont réhabiliter la TP en faisant timidement référence à la culture de départ (CD) de l'apprenant, et beaucoup moins à la LM, ce qui témoigne de la lente reconsidération de la LM dans l'enseignement des LE. Un exemple est le manuel *Le nouveau sans frontières 2* : « Comparez les présentateurs (ou les animateurs) de la télévision de votre pays » (Dominique et al., 1989b : 15).

Cependant, ce sont les manuels postérieurs aux CECRL (2001), adoptant la perspective actionnelle (apprentissage par tâches), qui vont réintégrer plus explicitement la traduction en tant qu'activité communicative, en faisant référence aussi bien à la CD qu'à la LM :

Version originale 2 : « Et chez vous ? Le programme Erasmus existe-t-il ? Sinon, existe-t-il d'autres programmes pour les étudiants ? Comment s'appellent-ils ? A quoi servent-ils ? » (Denyer et al., 2009b : 23).

Version originale 2 (Cahier d'exercices) : « Ces adjectifs ont-ils des équivalents dans votre langue ? » (Denyer et al., 2009a : 11).

Néanmoins, c'est vraisemblablement à partir du volume complémentaire de 2018, qui comble les lacunes existantes des descripteurs du CECRL (2001), que la TP a été totalement et unanimement réintégrée à travers la médiation (écrite et orale). Ce volume complémentaire propose de s'éloigner de l'approche centrée sur les compétences langagières — compréhension et expression orales et écrites et l'interaction — pour adopter une approche davantage centrée sur les modes de communication production-réception-interaction-médiation intégrant ces compétences langagières.

Défis 2 : « Observez ces expressions et traduisez-les dans votre langue. Utilisez-vous les mêmes structures » ? (Cette activité de médiation interlinguistique apparaît à chaque fin d'unité) (Biras *et al.*, 2018 : 28).

Talents B1 : « Présentez brièvement un événement de l'actualité de votre pays » (Girardet *et al.*, 2017 : 25).

III. DÉFINITION ET ÉVOLUTION DU CULTUREL VITIVINICOLE

3.1. Définition du socioculturel

L'enseignement / apprentissage du contenu socioculturel² a toujours été présent dans les cours FLE sans que, pour autant, les auteurs des manuels soient totalement conscients de son importance. De fait de cette complémentarité de la langue et de la culture, les livres scolaires l'ont abordée différemment d'après les éléments extratextuels aux manuels. La vitiviniculture, quant à elle, possède une longue tradition centenaire dans les Cultures espagnole et française. En outre, ces Cultures sont communicantes à travers les influences scientifiques et les transferts linguistiques qui en sont dérivés, tel que l'a démontré Ibáñez Rodríguez (2006, 2018, 2020). Par conséquent, il n'est pas étonnant de retrouver des traces du socioculturel vitivinicole dans les manuels scolaires espagnols d'enseignement FLE à titre de centre d'intérêt commun entre les deux pays. Au long de l'histoire, nous avons constaté l'analyse du socioculturel sous trois prismes qui comportent des choix et des applications différentes dans l'enseignement FLE : civilisation, culture et socioculturel. Le contenu civilisationnel implique des formats tels que le texte littéraire ou historique dans le but de transmettre une connaissance culte et technocratique (Galisson, chez Aristi, 1983 : 180) des mœurs du pays voisin. Le contenu dit culture est d'ordre utilitaire, pratique, « culture partagée ou comportementale » (Aristi, 1983 : 181). Finalement, le socioculturel implique un savoir-être, un savoir vivre en commun et un savoir-faire, au-delà des connaissances théoriques ou pratiques (*ibid.* : 182). Dans une étude précédente (González Aguilar, 2022), nous avons déjà retracé l'histoire du culturel vitivinicole au sein de ces trois courants. Pour le projet actuel, nous avons mis en avant l'évolution globale du socioculturel vitivinicole par-dessus la description des formes concrètes qui nous ont permis de démontrer précédemment la constance de sa présence.

² Nous utiliserons de préférence le terme « socioculturel » pour ne pas le confondre avec le terme « Culture » (avec une majuscule) qui projette une vision plus globale qui déborde les limites de l'enseignement FLE ; et le concept de culture, un des traitements du socioculturel en FLE.

3.2. Rôle prépondérant du culturel vitivinicole

En effet, le socioculturel vitivinicole est présent en didactique FLE depuis les débuts de cette discipline. Pour y trouver sa place, il a d'abord adopté la forme du contenu de civilisation, propre à la MT à travers l'inclusion de textes littéraires. Les vendanges sont la représentation la plus commune dans ces textes littéraires qui ont pour objectif d'introduire une version culte des mœurs du pays. C'est le cas du livre *Trozos de literatura francesa* de Catalán et Reyes (1913) où les auteurs proposent un fragment de la *Nouvelle Héloïse* de Jean Jacques Rousseau intitulé « Les vendanges » (*ibid.* : 72). Ces extraits littéraires introduisent des technicismes du domaine viticole auxquels s'ajoute la complexité littéraire, le tout sous le jour de l'allégresse produite par les travaux agricoles collectifs et les festivités qui s'ensuivent.

Toujours dans cette première période de développement du contenu socioculturel vitivinicole, la parution de la MD suppose un virage dans sa conception. Les fragments littéraires ne s'accordent pas à la perspective utilitariste de la MD. Avec l'avènement de cette nouvelle méthodologie, le socioculturel vitivinicole se tourne vers la reproduction de la quotidienneté sous forme de représentation du vin à table. Le célèbre Mauger (1964) illustre la MD et, dans le cas de la représentation du vin, met à table les clichés de la famille française bourgeoise à travers Les Legrand. De même, *Mi primer libro de francés* (Quesada Miranda y Los Arcos Bujanda, 1972), présente le scénario d'une famille à table mais introduit une particularité : les enfants boivent aussi du vin. Dans ces deux manuels, la MD impose des situations de la vie quotidienne dialoguées où le vin trouve sa place en tant qu'accompagnement des repas, allant jusqu'à enseigner aux étudiants l'art d'accorder les diverses appellations d'origine contrôlée en fonction des plats cuisinés.

Ces deux méthodologies convergent grâce au programme d'études de 1957 qui réunit les conditions des deux méthodologies sous le nom de ME, aussi appelée *culturelle* par Grandía Mateu (1961). Les manuels employés pendant cette méthodologie supposent une consolidation de la vitiviniculture au sein de l'enseignement du français en Espagne car on y reprend les deux formes citées précédemment. Les petits niveaux suivent la MD pour aborder la communication utilitaire et sociale, entraînant ainsi les représentations du vin à table. Après quelques années d'étude du français, les méthodes employées se rapprochent de la MT qui cherche à cultiver l'esprit en accord avec les enseignements théoriques de cette méthodologie. C'est le cas de la collection de livres de Josefina Ribelles où le premier niveau aborde la salle à manger (gravure à l'appui) où « je bois du vin » (Ribelles, 1934a : 131). Dans le *Segundo curso de lengua francesa*, on préfère aborder les vendanges à travers un extrait littéraire de Lamartine intitulé « Les vendanges à Milly » (Ribelles, 1934b : 101-102).

D'ailleurs, cultiver l'intellect est un des objectifs fondamentaux de l'éducation sous la dictature de Franco. Celui-ci, pleinement conscient du pouvoir de l'éducation pour imposer une idéologie sociale, l'utilise à des fins d'endoctrinement (Urbano Marchi, 2003 : 56). À ce titre naît la troisième représentation de la vitiviniculture en FLE :

l'avertissement contre l'ébriété. Mirman Contastín, avec le manuel *Nuevo método teórico-práctico de lengua francesa* (1944), est un modèle d'adaptation du livre scolaire à la morale instaurée pendant ces années. Il arrange son dernier ouvrage en y introduisant des sujets tels que la famille, la patrie et, dans la visée de la vitiviniculture, il prévient contre l'ivresse au moyen de phrases percutantes à traduire telles que :

El abuso de las bebidas alcohólicas lleva al alcoholismo (...) El alcoholismo destruye la familia y es la ruina del hogar- Mientras el padre está en la taberna los hijos mueren de hambre y de miseria. Él es quien les roba su cama, sus vestidos y su tranquilidad. Él es quien les condena al frío, al hambre y a la muerte (Mirman Contastín, 1944 : 127-128).

Cette dernière représentation de la vitiviniculture marque aussi son déclin successif au sein de l'enseignement du FLE en Espagne.

3.3. Disparition du socioculturel vitivinicole

Une fois la population sensibilisée à la nuisance dérivée de la consommation de boissons alcoolisées, dont le vin, les efforts se concentreront sur la protection de l'enfance. On préfère ne pas éveiller des comportements destructifs, les éduquer dans la modération, voire leur éviter la confrontation à des situations incompréhensibles pour leur jeune âge (González Aguilar, 2022). Cela justifie une longue absence de la vitiviniculture dans les manuels FLE employés en Espagne. Les manuels de cette époque peuvent aborder les plats cuisinés et les mœurs à table des Français en ne citant que des boissons sans alcool. C'est le cas, par exemple de la MC qui reste neutre et superficielle quant à l'objectif culturel vitivinicole, par exemple dans le livre *Le nouveau sans Frontières 2* (Dominique et al., 1989b : 64, 113, 129) où le vin est représenté iconographiquement à plusieurs reprises mais n'est pas cité dans les activités qui accompagnent ces photos.

Pourtant, l'élimination du vin au sein des manuels FLE n'est pas due à la disparition des habitudes de consommation de boissons alcoolisées dans la société espagnole. Il est donc fort probable que les apprenants se trouvent confrontés à des situations de négation de leur quotidien ou que l'enseignant se voit forcé à expliquer des contenus non représentés dans le livre. Bien évidemment, on ne peut pas nier que le vin fait partie des mœurs françaises et espagnoles provoquant ainsi la présence inavouée d'un contenu culturel tel que le vin à table, les paysages vitivinicoles ou l'œnotourisme.

3.4. Réhabilitation du socioculturel vitivinicole

Finalement, le CECRL a marqué une nouvelle étape dans l'enseignement du socioculturel, nommé interculturel, car il met en valeur les savoir-vivre et savoir-faire qui servent à la cohésion des peuples européens. On considère à nouveau les comparaisons entre les nations et leurs Cultures afin de trouver des points en commun et assimiler les différences qui les enrichissent. Pour ce, le vin revient sur les tables françaises. Pourtant, la vitiviniculture adopte aussi une nouvelle représentation qui incarne ces principes : l'œnotourisme. Les régions viticoles françaises qui ont donné lieu aux appellations

d'origine contrôlée sont exploitées en FLE pour la beauté de leurs paysages et leur Histoire, incitant les étudiants à voyager et à visiter ces lieux. C'est le cas du livre *Tribu 2* où l'on cite : « La vallée de la Loire : les châteaux de la Renaissance, le vin, la gastronomie » (Gallier y Grand-Clément, 2004). Le texte est accompagné d'une photo du château de Chambord, célèbre domaine vitivinicole français. Bref, le socioculturel vitivinicole se réhabilite timidement dans les manuels actuels dans l'intérêt de contribuer à la mobilité et l'échange entre les nations européennes mais sans s'y référer pleinement.

En définitive, le socioculturel vitivinicole a été contraint de se transformer à plusieurs reprises dans l'histoire du FLE en Espagne d'après les méthodologies dominantes ou les idéologies politiques et sociales. Pourtant, on remarque son importance en tant qu'élément unificateur entre la France et l'Espagne. C'est pourquoi, après une période de prédominance et de consolidation, ensuite contraint à sa disparition, le socioculturel vitivinicole ressurgit finalement à partir du CECRL. Il n'est pas possible d'omettre des mœurs ancrées dans les deux sociétés telles que les traditions vitivinicoles.

IV. CONVERGENCES DE LA TRADUCTION PÉDAGOGIQUE ET DU CULTUREL VITIVINICOLE

Le parcours tripartite prédominance-disparition-réhabilitation est commun à la TP et au contenu vitivinicole dans l'enseignement et apprentissage des LE. Ces deux évolutions ne peuvent être assimilées qu'à condition d'avoir identifié clairement ces deux concepts, c'est-à-dire en passant inexorablement par la systématisation théorique.

4.1. Convergence au niveau de la théorie

La théorie est le premier élément qui réunit les concepts de traduction et de contenu vitivinicole dans l'enseignement et l'apprentissage de la LE. En effet, le terme de « théorie » comme un ensemble d'idées, de règles, de principes d'un domaine défini, est à la base de ces deux concepts puisque c'est la théorie qui en permet leur identification et leur analyse. Dans le cas de la traduction, c'est bien la traductologie qui pose le cadre théorique sur la pratique de la traduction. Selon Delisle, « théoriser c'est jeter un regard distancié sur une pratique, c'est s'élever du particulier au général. C'est chercher à dégager des régularités, des principes explicatifs, des règles fonctionnelles et récurrentes » (1998 : 105). Dans le cas du contenu vitivinicole, c'est également la théorie, la didactologie, qui a permis de retracer sa parution et son évolution dans les manuels scolaires. Bref, la didactologie et la traductologie sont réunies ici pour la réflexion sur l'évolution des pratiques enseignantes.

4.2. Convergence au niveau des méthodologies : prédominance-disparition-réhabilitation

La deuxième raison de ce point de convergence des deux concepts est due au fait que leurs évolutions sont assujetties aux méthodologies qui les emploient.

4.2.1. *Méthodologie traditionnelle et éclectique*

Comme il a été précédemment signalé, le contenu vitivinicole a d'abord adopté la forme du contenu de civilisation, propre à la MT, à travers l'inclusion d'extraits littéraires et historiques voués à leur traduction.

C'est le cas de la troisième leçon du livre *Nuevo método de lengua francesa* (Del Álamo, 1951 : 22) où le premier texte didactisé, « La vendange et la boisson » (*ibid.* : 23), porte sur les vendanges et le vin. L'exercice de traduction réemploie le lexique et la grammaire de ce texte (*ibid.* : 25-26), selon les mécanismes de l'exercice de thème employé au sein de cette méthodologie. Le deuxième texte didactisé, « Les vins et liqueurs en France » (*ibid.* : 26), a une double fonction : « Lecture et traduction ». Il sert à la fois de texte informatif / descriptif afin de divulguer les connaissances culturelles vitivinicoles, et à l'exercice de TP. Il en est de même pour le troisième texte de la leçon, littéraire pour sa part, « La grappe de raisin », de L. Lyonnet (*ibid.* : 26-27).

L'exercice de traduction écrite interlinguistique a constitué un moyen d'insister sur l'aspect vitivinicole pendant une période qui voulait mettre en avant les analogies culturelles entre les deux pays. La MT, ensuite reprise par la ME, représente la prédominance de la TP et du culturel vitivinicole.

4.2.2. *Méthodologie directe*

Alors qu'il s'agit d'une prolongation de la prospérité de la vitiviniculture au sein du FLE, la TP, telle que définie traditionnellement, a subi un effacement dans les manuels scolaires. C'est l'exemple du célèbre Mauger cité précédemment qui illustre cette parution du vin à la fois que la suppression de la TP.

4.2.3. *Méthodologie communicative*

L'unité 2 du manuel *Le Nouveau sans frontières 1* (Dominique et al., 1989a) parle de l'« Aventure en Bourgogne » (*ibid.* : 71). Le vin est mis en avant dans cette unité, comme une spécialité assumée et revendiquée de la tradition française et bourguignonne. Une des activités de médiation demande : « Qu'est-ce qu'on mange dans les pays du monde ? Qu'est-ce qu'on boit ? Discutez » (*idem*). L'Espagne fait partie des propositions de pays à aborder et la bière et le vin y sont proposés également à travers une activité de médiation. Cette méthodologie correspond à la timide réhabilitation, aussi bien pour la TP que pour le culturel vitivinicole. La représentation du vin n'est abordée qu'indirectement afin de protéger les mineurs contre des comportements nuisibles à leur santé tels que la consommation de boissons alcoolisées.

4.2.4. *Approche actionnelle, avant 2018*

La médiation prend de plus en plus de place au sein du FLE à travers cette méthodologie et permet l'union de la TP et du culturel vitivinicole. C'est l'exemple du manuel *Agenda 1* (Baglietto et al., 2011). Au « Jour 2 », à la page « Savoir vivre », l'encart

« Le saviez-vous ? » (*ibid.* : 41) recommande aux étudiants : « En France, on arrive en général à l'heure pour un rendez-vous. Pour une invitation chez des amis, il faut arriver avec un retard de 10 ou 15 minutes. On peut apporter des fleurs ou une bouteille de vin. Et chez vous ? » (*idem*). Puis, au « Jour 5 », on insiste « En petits groupes, nous parlons des bonnes manières à table en France et dans d'autres pays » (*ibid.* : 85). Il s'agit d'une activité située à côté de l'encart « À table. Le grand verre est pour l'eau, le petit verre est pour le vin. » (*idem*). La médiation permet de reprendre les us et coutumes du pays d'origine et de les comparer aux mœurs du pays dont on vise l'apprentissage linguistique et culturel.

4.2.5. *Approche actionnelle, postérieure à 2018*

Le complément au CECRL publié à cette date insiste sur les bienfaits de la médiation culturelle. Un exemple de ce changement s'apprécie dans *Défis 2* (unité 3 « Un vrai cordon bleu », Biras, 2018). Une activité de médiation permet à l'élève de parler du vin bien qu'il n'apparaisse que plus tard dans la leçon : « En petits groupes, échangez sur les nouvelles tendances et les modes gastronomiques dans votre ville ou votre pays » (*ibid.* : 49). Pourtant, la compréhension orale à la suite ne le mentionne pas directement : « Dans votre pays, existe-il des coutumes quand on invite quelqu'un à manger ? » (*ibid.* : 51). Dans le cahier d'exercices et sur les activités disponibles sur l'espace virtuel³, on retrouve cette même référence indirecte au vin dans des activités de médiation qui pourraient le mettre en valeur :

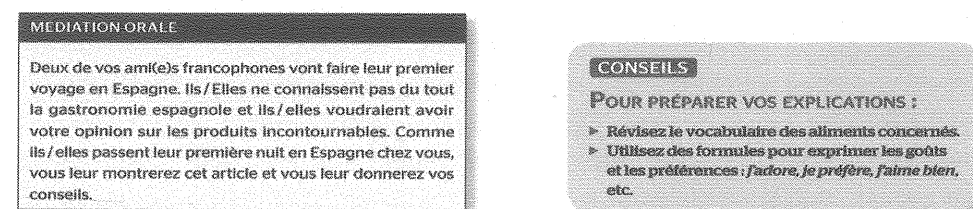


Figure 1. Activité 6 disponible sur l'espace virtuel

En tout cas, la médiation est très présente (livre de l'élève, cahier d'exercices et activités disponibles sur l'espace virtuel de la maison d'édition), aussi bien linguistique (traduire) que culturelle (et dans ton pays ?), comme l'impose le CECRL depuis 2018. Pourtant, le culturel vitivinicole n'apparaît qu'indirectement. Cependant, la séquence sur l'alimentation, et la gastronomie sont toujours présentes (thème de communication repris par le CECRL). Dans ces séquences, on met souvent l'accent sur les recettes de cuisine, les habitudes alimentaires et les plats préférés. Le vin, lorsqu'il est présent,

³ Disponible sur <https://espacevirtuel.emdl.fr/>

peut apparaître visuellement (représentation iconographique) ou sous son signifiant écrit dans un document, mais il n'est pas repris systématiquement dans les activités (dont celle de médiation). D'ailleurs, le choix de son inclusion ou suppression varie selon les manuels scolaires et, quand il y figure, ses représentations diffèrent (le vin à table, l'œnotourisme, etc.)

Cependant, certaines activités de médiation sont très ouvertes : elles permettent à l'élève de s'exprimer librement sur les us et coutumes alimentaires et gastronomiques de leurs pays, dont le vin. En effet, et revenant sur un point précédemment abordé, la longue tradition vinicole commune aux deux pays engendrera possiblement l'apparition du vin dans la réponse.

V. CONCLUSIONS

Le schéma suivant résume les étapes de l'évolution de la traduction pédagogique aussi bien que la progression du culturel vitivinicole à travers les méthodologies⁴.

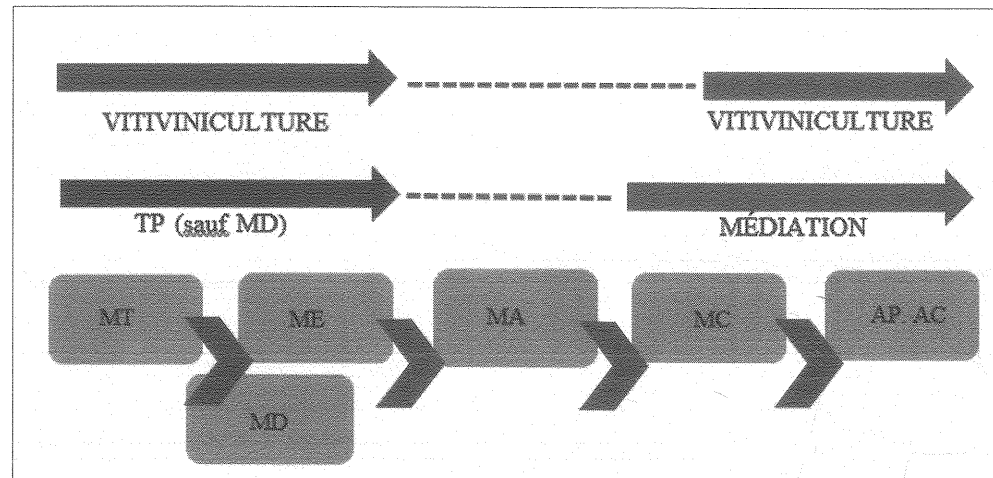


Figure 2. Évolution de la traduction pédagogique et du culturel vitivinicole en FLE

À travers cette représentation graphique nous remarquons fondamentalement que la pratique de la TP et l'inclusion du culturel vitivinicole ont suivi un parcours marqué par la discontinuité étant donné qu'ils n'ont pas été présents de la même manière à toutes les périodes historiques de l'enseignement / apprentissage du FLE. De plus, ce parcours interrompu dépend, dans les deux cas, des méthodologies prédominantes à chaque

époque, des méthodes qu'elles mettent en place et des objectifs qu'elles poursuivent. Toujours dans la visée des convergences qui unissent TP et vitiviniculture, la période de mésestimation a été représentée par une ligne discontinue du fait que nous ne pouvons pas affirmer que TP et vitiviniculture aient tout à fait été bannies des cours FLE, comme nous l'avons déjà analysé précédemment. Enfin, la réhabilitation ne reprend pas pleinement les formes précédentes. Dans les deux cas, leur réimplantation est passée par une réflexion sur leur emploi qui a influencé leur conception. La TP, quant à elle, ne correspond plus à sa forme première telle que définie traditionnellement et la vitiviniculture cherche de nouvelles représentations telle que l'œnotourisme. Dans les deux cas, elles s'adaptent aux nouvelles méthodologies et aux besoins des sociétés modernes.

Par ailleurs, les divergences sont tout aussi flagrantes. Au-delà de la coïncidence de ce parcours tripartite, la période de suppression de la TP est plus courte que celle de la vitiviniculture. D'ailleurs, cette dernière cherche encore à se réinventer pour revenir dans les manuels scolaires, ce qui se traduit par une présence encore timide. Quant à la TP, bien que soutenue par le CECRL de 2018, elle cherche encore à se définir pleinement. Par conséquent, la TP bénéficie du soutien des programmations officielles alors que le culturel vitivinicole ne bénéficie pas d'une base théorique solide qui prouve son intérêt en FLE. Bref, la définition de la TP et du culturel vitivinicole n'a pas encore été circonscrite car il s'agit de deux concepts à la nature dynamique, qui doivent s'adapter aux besoins des nouveaux enjeux de la didactique des LE, qui eux-mêmes sont en constante évolution.

Pour conclure cette réflexion sur la pratique de la TP et la représentation de la vitiviniculture, nous nous demandons si l'alliance de cette méthode et ce contenu ne constituerait pas un chemin plus avantageux pour eux. En vue des activités promues dans les derniers manuels analysés réunissant TP et culturel vitivinicole, il est évident que leur symbiose est avantageuse pour l'apprentissage culturel des apprenants qui ne peuvent nier la réalité de leur quotidien : la consommation de vin est fréquente, les paysages de certaines régions espagnoles et françaises sont profondément marqués par les vignobles, la culture et production de vin marquent amplement l'économie des pays et il s'agit de traditions ancestrales transmises au fur des générations. La traduction, quant à elle, est présente de manière naturelle et instrumentale lors de l'apprentissage d'une langue (Hurtado Albir, 2017 : 155). Face à ces deux évidences, il est indéniable que la TP doit être mise au service de la transmission du culturel vitivinicole en FLE, afin de proposer à l'élève un apprentissage de la langue et d'un aspect culturel du pays voisin.

VI. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Manuels scolaires

- BAGLIETO, David, Bruno GIRARDEAU et Marion MISTICHELLI (2011). *Agenda 1*. Paris : Hachette.
- BIRAS, Pascal, Monique DENYER, Audrey GLOANEC et Stéphanie WITTA (2018). *Défis 2*. Paris : Éditions Maison des langues.

⁴ La représentation graphique des méthodologies est chronologiquement approximative étant donné qu'il n'est pas possible d'établir une date exacte de début de son utilisation et que cette représentation dans le temps a été adaptée pour mieux comprendre l'évolution de la TP et de la vitiviniculture en FLE.

- CATALÁN, Agustín et Rafael REYES (1913). *Trozos de literatura francesa*. Zaragoza: Agustín Catalán y Rafael Reyes.
- DENYER, Monique, Agustín GARMENDIA, Corinne ROYER et Marie-Laure LIONS-OLIVIERI (2009a). *Version originale 2. Cahier d'exercices*. Paris : Éditions Maison des langues.
- DENYER, Monique, Agustín GARMENDIA, Corinne ROYER et Marie-Laure LIONS-OLIVIERI (2009b). *Version originale 2. Méthode de français*. Paris : Éditions Maison des langues.
- DEL ÁLAMO, Juan (1951^a [1946]). *Nuevo método de lengua francesa, segundo curso*. Madrid: España.
- DOMINIQUE, Philippe, Jacky GIRARDET, Michèle VERDELHAN et Michel VERDELHAN (1989a). *Le Nouveau sans frontières 1*. Paris : CLE Internationale.
- (1989b). *Le Nouveau sans frontières 2*. Paris : CLE Internationale.
- GALLIER, Thierry et Odile GRAND-CLEMENT (2004). *Tribu 2*. Madrid : CLE International, Oxford Educación.
- GEFFROY, René, Dominique LO CASCIO et Martine RIVAS (1992). *La clé des champs 2*. Paris : Cle International.
- GIRARDET, Jacky et Jacques PECHEUR (2017). *Talents B1*. Paris : CLE Internationale.
- MAUGER, Gaston (1964). *Cours de langue et de civilisation françaises I (pour les étudiants de tous pays)*. Paris : Editorial Mangold.
- MIRMAN CONTASTÍN, Mario (1944). *Nuevo método teórico-práctico de lengua francesa*. Seville: Impresiones Mirmán.
- PERRIER, Alphonse (1958). *Método Perrier de Lengua Francesa. Curso elemental*. Barcelona: Perrier.
- QUESADA MIRANDA, Leoncio, y M. LOS ARCOS BUJANDA (1972). *Mi primer libro de francés*. León: Editorial Everest.
- RIBELLES, Josefina (1934a). *Curso elemental de francés*. Valencia: Talleres Gráficos A. Núñez.
- (1934b). *Segundo curso de lengua francesa*. Valencia: Talleres Gráficos A. Núñez.

Bibliographie

- ALCARAZO LÓPEZ, Noelia et Nuria LÓPEZ FERNÁNDEZ (2014). «Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE», *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 26. Disponible sur <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:35562027-c807-4b7c-b916-69e3956baac9/2014-redele-26-00alcarazo-lopez-pdf.pdf> (date de consultation: 10/12/2021).
- ARISTI, Diamanti (1983). « L'enseignement du culturel et de l'interculturel dans la classe de français langue étrangère », *Synergie Pologne*, 2: 180-185.
- CUÉLLAR LÁZARO, Carmen (2006). «Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas», *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 6: 1-11.
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- DE ARriba GARCÍA, Clara (1996). «Introducción a la traducción pedagógica», *Lenguaje y Textos*, 8: 269-283.
- DELISLE, Jean (1998). « Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction », en García Izquierdo, Isabel y Joan Verdegall (eds.). *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I : 13-44.
- DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Le Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier. Disponible sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (date de consultation : 05/05/2021).
- (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier. Disponible sur www.coe.int/lang-cecr (date de consultation : 01/01/2020)

- GARCÍA LUQUE, Francisca et Isabel JIMÉNEZ GUTIÉRREZ (2021). «Introducción», en Barceló, Tanagua et al. *La traducción pedagógica en la formación del traductor-intérprete (francés-español)*. Granada: Comares: IX-XXII.
- GARCÍA-MEDALL, Joaquín (2001). «La traducción en la enseñanza de lenguas», *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3: 113-104.
- GONZÁLEZ AGUILAR, Inés (2022). « Le culturel vitivinicole au fur des méthodologies du xx^e siècle à nos jours : civilisation, culture et interculturel », en Ibáñez Rodríguez, Miguel, Carmen Cuéllar Lázaro y Paola Masseau. *De la hipótesis a la tesis: traductología y lingüística aplicada*. Granada: Editorial Comares: 349-370.
- GRANDÍA MATEU, Luis (1961). *Didactique de la langue et de la civilisation françaises*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Media.
- GRELLET, Françoise (1991). *Apprendre à traduire: typologie d'exercices de traduction*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1988). «Hacia un enfoque comunicativo de la traducción», *Actas II Jornadas Internacionales de Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Ministerio de Cultura: 53-79.
- (2017). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra. DOI: <https://doi.org/10.24310/TRANS.1996.v0i1.2286>
- IBÁÑEZ RODRÍGUEZ, Miguel (2006). «Galicismos y traducción», en Gonzalo García, Consuelo y Pollux Hernández (eds.). *Corcillvm: estudios de traducción, lingüística y filología dedicados a Valentín García Yebra*. Madrid: Arco Libros: 91-110.
- (2018). *El Tratado de la vid de Louis Dussieux y el Tratado del vino de Jean Antoine Chaptal de 1796 conservados en la Biblioteca de San Millán: Contextualización y estudio de la traducción de 1803*. San Millán, Espagne: Cilengua. Centro Internacional de Investigación de la Lengua Española.
- (2020). «La huella del francés en el español del vino», en Botella Tejera, Carla, Catalina Iliescu Gheorghiu y Javier Franco Aixelá. *Translatum nostrum. La traducción y la interpretación en el ámbito especializado*. Granada: Editorial Comares: 87-104.
- LADMIRAL, Jean-René (1994). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris : Gallimard.
- LAVALT, Élisabeth (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris : Didier Érudition.
- MARTÍNEZ, Pierre (2017). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires. DOI: <https://doi.org/10.3917/puf.marti.2017.01>
- PINTADO GUTIÉRREZ, Lucía (2012). «Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación», *Sendebat. Revista de Traducción e Interpretación*, 23: 321-353.
- PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan CLE International.
- RABIET, Christophe (2022). « L'influence des courants traductologiques basés sur l'approche linguistique dans les manuels d'enseignement de français langue étrangère en Espagne », en Ibáñez Rodríguez, Miguel, Carmen Cuéllar Lázaro y Paola Masseau. *De la hipótesis a la tesis: traductología y lingüística aplicada*. Granada: Editorial Comares: 526-546.
- URBANO MARCHI, Brigitte (2003). *La enseñanza / aprendizaje del francés como lengua extranjera en España durante la época franquista (1938-1970)*. Granada: Universidad de Granada.