

La traduction littéraire en groupe : un défi pour les étudiants et le professeur

L'ouvrage que nous présentons grâce au Service de publications de l'Université d'Alicante est le fruit du premier atelier de traduction littéraire organisé en 2010 par les professeurs Paola Masseu et Jesús Belotto Martínez dans notre université dans le cadre de la matière de troisième année *Traducción Literaria II francés-español / español-francés*. Dans ces quelques pages, nous nous intéressons au choix du conte *Gacela de amor y nieve*, puis nous décrivons les méthodes d'enseignement-apprentissage suivies pour cet atelier de traduction.

Le fait d'avoir choisi le conte *Gacela de amor y nieve* pour ce premier atelier de traduction littéraire n'est pas un hasard. Il est évident que nous devions choisir une œuvre assez brève afin d'être capables de la traduire avec nos élèves en un trimestre (durée de la matière), mais nous voulions également que le texte soit enrichissant pour les élèves, notamment pour nos nombreux étudiants *Erasmus*. D'autre part, il nous semblait indispensable que l'auteur du texte de départ puisse participer à ce projet : le fait de pouvoir compter sur l'aide de l'auteur lors d'une session mais également le fait qu'il soit le détenteur des droits de l'œuvre sont des aspects

importants à prendre en considération pour des raisons pratiques. Ainsi, lors d'une recherche de nouveautés dans nos librairies universitaires, nous sommes tombés sur *Gacela de amor y nieve*, courte légende écrite par José Luis Ferris¹, professeur de l'Université Miguel Hernández de Elche, spécialiste de la vie et de l'œuvre de ce poète. Ce texte, très joliment présenté, illustré par Ruth Bañón, est une invitation pour le lecteur à se promener dans la forteresse de Sainte Barbara de Laquant, à l'heure des palais maures embaumés de jasmin et d'encens. Cette forteresse dotée d'une imposante image, *Le visage du maure*, existant toujours, il nous a paru que la traduction d'un texte présentant sa légende dans toute sa splendeur pouvait être une façon originale pour nos étudiants de se fondre avec la culture de cette ville singulière qu'est Alicante. Après une lecture attentive du texte de départ, qui nous transporta vers un monde exotique, magique et surtout onirique, nous étions convaincus : la richesse lexicale du texte, les métaphores, les images et la trame même de l'histoire sont autant d'aiguillons créatifs qui mènent un traducteur à vouloir relever le défi de l'interprétation et de la recreation de ce type de texte. Comment traduire en classe et en groupe un texte dense, culturellement marqué, éloigné de l'univers quotidien de la plupart de nos étudiants ?

Nous pensons que notre rôle principal en tant que professeur à l'heure de l'EEES est de préparer les étudiants à des situations réelles, grâce au partage, à l'interaction et

1. Écrivain et professeur de littérature né en 1960 à Alicante. Il publie son premier recueil de poèmes *Pielago* en 1985 chez l'éditeur Hiperión qui reçoit le *Premio de la Crítica de la Comunidad Valenciana* en 1986 ainsi qu'une bourse. Il publie en 1985 *Cetro de cal* recueil pour lequel il reçoit l'accessit du *Premio Adonais*, en 1989, *Niebla firme* puis en 2010 *Poemas del agua y de la noche*, traduit en plusieurs langues. Eminent chercheur, ses travaux portent notamment sur les poètes Miguel Hernández, Federico García Lorca ou encore Gabriel Miró ou Juan Gil-Albert.

à la construction de connaissances utiles. De plus, nous soutenons l'idée que le processus d'enseignement-apprentissage doit être actif et continu. Le professeur est pour nous un modérateur cognitif, quelqu'un qui oriente ses étudiants. D'autre part, nous pensons que l'enseignant n'est plus actuellement l'unique source de construction de savoir. Le professeur doit tenter de fournir à ses élèves les outils nécessaires afin d'acquérir des habiletés utiles à la pratique d'une activité ; son rôle ne se résumant plus à une simple transmission de données. Notre but est d'impliquer au maximum nos élèves dans les activités se déroulant en classe. Ainsi, nous mettons notre expérience en tant que traductrice littéraire au service des étudiants : le professeur est l'acteur secondaire de la classe et ne fait que guider l'étudiant dans son apprentissage. Donald E. Hanna (2002 : 62) souligne :

Las actividades educativas a menudo ponen en relación el conocimiento adquirido con problemas prácticos y reales que sean relevantes en la experiencia del estudiante. Estas actividades suelen presentarse en forma de proyectos y acostumbran a implicar algún tipo de colaboración, así como el uso de fuentes procedentes de la comunidad a la que pertenece el estudiante o de su entorno institucional o personal. La investigación, ya se lleve a cabo de manera individual o en grupo, es también una actividad fundamental para la construcción del conocimiento en este tipo de aulas.

Dans cette optique, nous avons souhaité concevoir un type d'activité ludique mais également utile à l'étudiant : un atelier de traduction littéraire en groupe en vue d'une publication.

Cet atelier comprend 5 grandes étapes : 1) une étape préparatoire pendant laquelle les étudiants lisent le conte proposé puis en parlent librement en classe et en groupe de deux ou trois élèves ; 2) session de

présentation du conte en présence de l'auteur lors de laquelle les étudiants ont pu lui poser leurs premières questions ; 3) le travail de traduction en groupe réduit, à la bibliothèque ou chez soi, sur un fragment du texte ; 4) la mise en commun en classe avec les professeurs afin d'aboutir ensemble à une traduction cohérente de l'ensemble du texte (la traduction du groupe donné est projetée en classe et commentée par les élèves hispanophones et francophones) ; 5) révision finale faite par les professeurs dans la perspective d'une publication, suivie d'un dernier envoi aux étudiants.

La modalité d'apprentissage choisie est triple. Lors d'une première étape nous basons l'enseignement sur le travail collaboratif caractérisé par : 1) un apprentissage actif au cours duquel le professeur est un « *facilitador* », au sens de Donald E. Hanna (2002 : 66) ; 2) le double rôle du professeur et de l'étudiant (ils partagent le fait d'enseigner et d'apprendre) ; 3) la réalisation d'activités en groupes réduits et le débat démocratique au sein de ces groupes et 4) la responsabilité assumée par l'étudiant qui doit se fixer des objectifs. Le travail en groupe réduit en dehors des cours permet à l'étudiant de se concentrer sur le processus de la construction du savoir. Lors d'une seconde étape, nous nous appuyons sur l'apprentissage coopératif : le rôle du professeur est ici plus important. Donald E. Hanna (2002 : 68) précise que le professeur organise et supervise le travail des groupes. Ce travail de supervision des groupes réduits a eu lieu, dans le cas de cet atelier, lors des heures de permanence du professeur. L'important ici était de tenter d'aboutir à une traduction cohérente dans le but de la présenter au reste de la classe. Finalement, en classe, nous basons très souvent l'apprentissage sur la résolution de problèmes (Donald E. Hanna, 2002: 70) :

El aprendizaje basado en la resolución de problemas suele estar muy estructurado y a menudo incluye la realización de actividades en grupo y discusiones encaminadas a dar con la solución o la respuesta «correcta» para el problema planteado.

La traduction et les commentaires proposés sont le fruit de ces trois méthodes de travail. Mais il convient de préciser que le fait d'avoir traduit ce texte en groupe a constitué un réel défi. En ce qui concerne nos étudiants, il faut souligner le fait qu'affronter la traduction d'une œuvre publiée en vue d'une réédition représente une véritable opportunité mais, à la fois, que la peur et le respect de l'auteur sont autant d'obstacles à surmonter pour le traducteur en formation. De plus, le fait de traduire en groupe bilingue peut parfois supposer des difficultés logistiques et de compréhension. En tant que professeurs, le fait de proposer une activité différente aux étudiants a tout d'abord demandé une réorganisation de notre programmation. De plus, il a été nécessaire d'impliquer notre hiérarchie en ce qui concerne les besoins logistiques de l'activité (invitation de l'auteur, espace adéquat, etc.). Finalement, notre degré de participation dans la révision du texte a été important. Mais il est évident que le fait de parvenir à publier le texte est une récompense qui dépasse largement ces quelques inconvénients, aussi bien pour l'étudiant que pour les professeurs.

Paola Masseau

HANNA, D. E. (2002), «Nuevas perspectivas sobre el aprendizaje en la enseñanza universitaria» in *La enseñanza universitaria en la era digital*, Barcelona, Octaedro, pp. 59-82.

LA ROCCA, M., (2007), *El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza*

universitaria de la traducción, Tesis Doctoral, <http://www.tdx.cat/handle/10803/9327>.

GARCÍA LÓPEZ, R., (2004), *Guía didáctica de la traducción de textos idiolectales. Texto literario y texto de opinión*. A Coruña: Netbiblo .

Prosa poética colectiva en el aula de traducción literaria

Por su naturaleza eminentemente oral, las leyendas son narraciones producto de una suma de versiones que se van modificando, enriqueciendo y en ocasiones contradiciendo las unas a las otras a través del tiempo, por lo general hasta el momento en que uno de sus autores decide fijarla de forma escrita. En la órbita de las teorías de la recepción, podríamos decir que en este sentido leyenda y traducción son dos *géneros* análogos, pues se trata de piezas literarias de autoría múltiple y de las que pueden convivir distintas versiones en un mismo polisistema cultural.

La leyenda de «la cara del moro» novelada por José Luis Ferris, inscrita en el género narrativo, presenta una serie de características que la hacen atractiva para la traducción. El autor ilicitano ha recurrido en su escritura a una densa prosa poética: si lo que pretendía era contar (su versión de) la historia de dos amantes pertenecientes a civilizaciones enfrentadas y evocar el recuerdo de sus sentimientos en la orografía alicantina. No es menos cierto que Ferris ha empleado para ello un vehículo expresivo con aspiraciones de belleza y marcadas características lingüísticas: sobreabundancia de adjetivos,

adverbios y perífrasis de todo tipo; secuencias acumulativas de símiles, comparaciones y metáforas; hipérbatos, personalizaciones, arcaísmos y variedad léxica, así como otros procedimientos propios de un registro culto o poetizante que pudieran situar al lector a nivel formal en tiempo y lugar, amén de dar cuenta de la trágica y apasionante situación que los noveles enamorados atraviesan en la obra. Como poeta, no duda siquiera Ferris en recurrir a la creación de neologismos cuando de creación, de magia, se trata en el relato:

Lo que Nadira no acertó a imaginar era que aquella cascada fina de lágrimas empapó de tal modo la ladera que de ella brotó una especie de arbusto rastrero y trepador de hoja *luniforme* ignorado por la ciencia y cuyo nombre, de existir en los tratados de botánica, sería el de *yedraluna*. [cursiva nuestra]

Autores como Isabel Paraíso de Leal supeditan la legitimidad del ritmo precisamente a la función a la que este contribuye:

Sólo considero estéticamente válido al ritmo cuando acompaña en un registro auditivo al estado vivencial expresado por las palabras. En un conjunto de palabras, el ritmo debe concurrir con la expresión lingüística para crear el mismo efecto. (1976: 43)

Si las características del libro, reeditado por Anaya en 2011 en su colección infantil y juvenil *Sopa de libros*, atestiguan una clara y a menudo sofisticada preocupación formal, un análisis siquiera somero de la traducción realizada por los alumnos de la optativa de *Traducción Literaria II* de la Universidad de Alicante revela un entramado rítmico de gran solidez: al lenguaje preciosista del texto de Ferris añade la versión francesa retornos de naturaleza fónica, tales como asonancias y rimas internas, que actualizan el texto engarzándolo con la mejor tradición de la prosa poética francesa, que desde el siglo

xvii fue ensanchando los límites de la poesía hasta la irrupción, a mediados del xix, del poema en prosa. En determinados fragmentos, podemos incluso hablar de lo que Jules Laforgue (Cfr. Vadé, 1996: 13) denominó «prosa blanca»: aquella en la que resuenan este tipo de retornos formales, de ecos que se responden, que diría Baudelaire en su soneto «Correspondances», en contraposición al verso libre que, siendo verso, carece de rima. Si nos atenemos a la definición de Paraíso de Leal (1976: 88), queda clara la pertenencia del texto meta a este modo de escritura, ya que en su prosa poética «se encuentran todos los ritmos constitutivos del verso». Sin duda, y salvando las distancias, la poeticidad de la traducción y la inmortal temática pueden alinear el texto de *Gazelle d'amour et de neige* a ojos del lector francés con otras leyendas centenarias, hitos de la lírica amorosa de la talla, por ejemplo, de un *Tristan et Iseut*, trasvasada por numerosos autores desde los primigenios versos que nos legó Béroul a las prosas más modernas, como la de Joseph Bédier a principios del xx.

Para la propia Paraíso de Leal (1976: 116), las repeticiones en el seno de la prosa se justifican en razón de la cohesión que aportan al texto: «la existencia de similitudes en la prosa poética [...] contribuye a la armonía sonora del texto», y por más que resulten «imperceptibles en la lectura ordinaria», la experta admite que su «efecto estilístico [...] pasa inconscientemente al lector». Así, si no es pertinente hablar en traducción de mejora del original, no podemos sino felicitarnos de poder hablar también de prosa poética en referencia al texto rubricado por los alumnos; sirva en el peor de los casos a modo de compensación por aquellos fragmentos en que la suntuosidad original se haya visto arrastrada en francés hacia un lenguaje más límpido o neutro.

En cuanto a la traducción colectiva, es sabido que se trata de un fenómeno frecuente en el marco profesional que se ha multiplicado exponencialmente tras la explosión de Internet y las herramientas informáticas. A menudo coordinada por instituciones o agencias de traducción, este modo de trabajo es incluso mayoritario en circunstancias que requieren el procesamiento de una gran cantidad de texto en un espacio temporal limitado, así como en aquellos casos en los que el sujeto o sociedad que encarga la traducción no desea proporcionar la totalidad de un texto a una única persona. En el mundo literario, no son raras las traducciones a cuatro manos, como aquellas realizadas en colaboración con el autor (Rafael Carcelén traduciendo a Germain Droogenbroodt) o las que firman al alimón un escritor reconocido en su lengua habitual de creación junto con un traductor especialista en la lengua origen, y que a menudo arrojan notables resultados (pensemos, por ejemplo, en el *Lêdo Ivo* de Juan Carlos Mestre y Guadalupe Grande, o en el *Rilke en catalán* de Joan Margarit y Feliu Formosa). Por otro lado, las traducciones colectivas de más de dos personas en el ámbito literario se limitan por lo general a la traducción de antologías que reúnen a varios autores. Dichas antologías de traducción colectiva, se entenderá por qué, recogen con frecuencia muestras de escritores de diferentes ámbitos lingüísticos, pero también encontramos antologías bilingües traducidas por varios sujetos.

Asimismo, la traducción colectiva impone la revisión del texto completo por un mismo corrector o equipo de correctores que trabajen conjuntamente, sobre todo para garantizar coherencia y cohesión. Pero si en las especialidades técnicas el empleo de memorias de traducción y otras herramientas automáticas facilita esta fase, las correcciones de textos literarios no sólo las debe realizar

forzosamente una persona física, sino que la necesidad de corrección en traducción literaria plantea toda una serie de inconvenientes y problemas (algunos, por qué no decirlo, morales), dado que la (buena) literatura, lo han señalado ya numerosos autores, no se inscribe en un registro de lengua estándar ni se limita a los recursos de expresión habituales, sino que la obra, máxime la obra poética, en tanto en cuanto viaje (siempre) iniciático en busca de un lenguaje propio, tenderá por definición a infringir las normas lingüísticas cuanto sea menester. El mismo Céline despotricaba en su obra póstuma *Rigodon*, publicada en 1969, contra la amenaza que concita para la voz del autor toda injerencia por parte del corrector: «à peine un accent... une virgule... il faut se méfier des correcteurs, ils ont n'est-ce pas le solide bon sens... le solide bon sens, mort du rythme!...» (p. 306). En lo que se refiere a nuestra experiencia personal, a la profesora Masseau y a mí nos dio la oportunidad el doctor Francisco Torres Monreal, de la Universidad de Murcia, de participar con él y con el doctor Daniel Gallego Hernández de la UA en la traducción colectiva de la antología bilingüe *Poesía francesa contemporánea* (2008) de Lionel Ray: un antólogo y cuatro traductores para 14 poetas francófonos y, hélas, un editor que modificó algunas de nuestras traducciones sin nuestro consentimiento, con el consiguiente perjuicio para los textos.

Para *Gazelle d'amour et de neige*, la tarea de corrección se efectuó, más bien al contrario, en presencia de los alumnos, y supuso una actividad enriquecedora para todos los participantes por cuanto pudieron estos debatir y decidir democráticamente en aquellos fragmentos en que, dándose la repetición de un mismo elemento, existían varias opciones de traducción, de modo que fuera posible mantener los retornos del original en el texto definitivo. También a este respecto fue útil la presencia

del autor en una de las sesiones de traducción, pues pudo aclarar innumerables dudas de interpretación, principalmente en torno a las imágenes contenidas en el libro y a los pasajes que más incidían en la metáfora.

A la luz de lo expuesto, el interés de este tipo de trabajos colectivos en el aula de traducción literaria, más allá de las ventajas habituales de las actividades pedagógicas de grupo, parece más que evidente; aun así, y a pesar de la presencia del docente a lo largo de todo el proceso, no deja de resultar difícil de colegir la medida en que eran conscientes los alumnos de estar (re)escribiendo el texto. Quizás ni tan siquiera ellos supieran decirlo; pero, qué duda cabe, su intuición y sensibilidad, espoleadas por el intercambio con sus compañeros, les han llevado a traducir belleza por belleza. Y no: como diría Meschonnic, esto ya no es una definición formal.

Jesús Belotto Martínez

CÉLINE, L.-F. (1969), *Rigodon*, París, Gallimard.

PARAÍSO DE LEAL, I. (1976), *Teoría del ritmo de la prosa*, Barcelona, Planeta.

RAY, L. (2008), *Poesía francesa contemporánea*, Murcia, Colegio oficial de aparejadores y arquitectos técnicos.

VADÉ, Y. (1996), *Le poème en prose et ses territoires*, París, Belin.