



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Compétences numériques et nouvelle loi éducative espagnole (LOMLOE) : pour la médiation et le sous-titrage en cours de français

Sara Estévez Aubry

Departamento de Filología y Traducción,
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Espagne
sestaub@upo.es

<https://orcid.org/0000-0002-6892-0079>

Reçu le 30-12-2022 / Évalué le 08-04-2023 / Accepté le 30-05-2023

Résumé

En Espagne, une nouvelle loi éducative ayant pour objectif d'adapter le système éducatif aux défis du XXI^e siècle a été approuvée et mise en place dans les établissements scolaires de l'enseignement primaire et secondaire en septembre 2022. Dans cette loi, appelée *LOMLOE*, le développement de la compétence numérique devient la priorité absolue, et les enseignants doivent obligatoirement la travailler dans toutes les matières scolaires. Par ailleurs, cette loi explicite pour la première fois le travail de la médiation comme une compétence spécifique de l'apprentissage des langues étrangères, d'où l'importance de la réhabilitation de la traduction en cours de français langue étrangère en considérant la traduction comme une stratégie qui favorise le développement de la compétence en médiation. La traduction audiovisuelle, plus concrètement le sous-titrage, permet d'intégrer, dans les cours de français de l'enseignement secondaire, le travail de la compétence numérique et de la compétence en communication linguistique comme le recommande la *LOMLOE*. Quelques activités pour aborder le sous-titrage en tant que tâche finale, grâce à l'utilisation du numérique, illustrent cette proposition.

Mots-clés : traduction audiovisuelle, sous-titrage, médiation, compétence numérique, *LOMLOE*

La competencia digital en la nueva ley educativa española (LOMLOE): Mediación y subtitulado en clase de francés

Resumen

En España acaba de entrar en vigor una nueva ley educativa aplicándose en todos los centros escolares, de infantil, primaria y secundaria, desde septiembre de 2022 con el fin de adaptar el sistema educativo español a los retos del siglo XXI. Esta ley, *LOMLOE*, hace de la competencia digital su prioridad absoluta obligando al profesorado a trabajarla en todas las asignaturas. Por otro lado, en ella se explicita por primera vez el trabajo de la mediación como una competencia específica del aprendizaje de las lenguas extranjeras lo que nos lleva a defender la rehabilitación de la traducción en el aula de francés como lengua extranjera, la traducción siendo considerada como una estrategia que favorece el desarrollo de la competencia

en mediación. De allí la propuesta de trabajar la traducción audiovisual, y más concretamente el subtitulado, como una actividad que permite integrar en las clases de francés, en España, el desarrollo de la competencia digital y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, siguiendo las recomendaciones de esta nueva ley. Para ilustrar esta propuesta presentamos algunas actividades para abordar el subtitulado, como tarea final de una situación de aprendizaje, articulando este trabajo a través de herramientas digitales.

Palabras clave: traducción audiovisual, subtitulado, mediación, competencia digital, LOMLOE

Digital skills and the new Spanish education law (LOMLOE) : Mediation and subtitling in French lessons

Abstract

In Spain, a new education law, which aims to adapt the education system to the challenges of the 21st century, was approved and implemented in primary and secondary schools in September 2022. In this law called *LOMLOE*, the development of digital competence becomes the top priority, and teachers must work on it in all school subjects. Moreover, this law makes the work of mediation explicit for the first time as a specific competence of foreign language learning which will allow us to propose the rehabilitation of FLE's ongoing translation. We see translation as a strategy that promotes the development of the competence in mediation, so that is why we propose to work on audiovisual translation, and more specifically on the subtitling, as an activity that makes it possible to integrate into French courses in secondary education, the work of digital competence and language communication skills as recommended by the *LOMLOE*. To illustrate this proposal, we present some activities to address captioning as the final task, using digital tools.

Keywords: audiovisual translation, subtitling, mediation, digital competence, *LOMLOE*

Introduction

Le but principal de cet article est de proposer le sous-titrage en cours de français langue étrangère (désormais FLE) en tant que tâche didactique possible qui favorise le développement de la compétence communicative des élèves à l'aide des outils numériques. Nous envisageons la tâche telle qu'elle est définie dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001 : 16) que nous rappelons ici :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un

livre, [...] de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Cette définition, confirmée par le *volume complémentaire* de ce cadre (2021), permet à la compétence numérique de devenir un axe qui vertèbre le processus d'enseignement-apprentissage décrit dans la nouvelle loi organique éducative espagnole, la *LOMLOE*.

La *LOMLOE*, publiée le 30 décembre 2020 au Journal Officiel espagnol, mise en place depuis septembre 2022, désigne l'approche par compétences pour atteindre les finalités ultimes du processus d'enseignement-apprentissage. En ce qui concerne plus concrètement les langues étrangères, cette loi souligne l'importance du travail de la médiation, ce qui représente une véritable nouveauté. C'est la première fois en effet que la médiation est mentionnée de façon explicite dans la législation scolaire espagnole au niveau national.

Ces changements législatifs provoquent, chez les enseignants, une incertitude et une inquiétude tout à fait compréhensibles. C'est la raison pour laquelle nous proposons une stratégie didactique fondée sur le sous-titrage comme une tâche, parmi d'autres, qui permet de travailler les six compétences spécifiques de la matière français langue étrangère à l'aide des outils numériques.

Le fait de devoir intégrer la médiation va nous permettre, en général, de contribuer à une réhabilitation de la traduction en cours de français et de travailler, en particulier, le sous-titrage pour aider l'élève à développer cette compétence en médiation.

Pour commencer, nous allons esquisser le cadre légal où s'inscrit l'enseignement du français en Espagne, dans l'enseignement secondaire, ce qui justifiera notre proposition car la compétence numérique apparaît comme la priorité absolue dans le curriculum de toutes les matières. Ensuite, nous allons fournir un aperçu de l'utilisation de la traduction dans les différents courants méthodologiques de la Didactique du FLE pour une meilleure analyse de son traitement dans la nouvelle loi espagnole. Finalement, la traduction ayant été réhabilitée dans les textes de loi, et puisque l'enseignant doit utiliser les outils numériques, nous voulons illustrer toute notre réflexion avec des exemples de tâches didactiques. Celles-ci comprennent le travail de la traduction audiovisuelle, et plus concrètement le sous-titrage, à travers les outils numériques visant le développement de la compétence en médiation pour améliorer la compétence en communication linguistique des élèves.

1. Cadre législatif : la loi éducative LOMLOE

La nouvelle loi sur le système éducatif espagnol (LOMLOE) introduit des changements importants qui ont comme principal but déclaré *d'adapter le système éducatif aux défis du XXI^e siècle*, conformément aux objectifs fixés par l'Union européenne et par l'UNESCO pour la décennie 2020-2030.

Parmi ces changements à la fois méthodologiques et terminologiques, nous ne pouvons ignorer l'importance accordée au processus d'implantation du numérique à l'école, telle qu'elle figure dans le « Plan d'Action de l'Éducation Numérique 2021-2027¹ ». Dans la « transition écologique-numérique » décrite dans ce plan, toutes les personnes doivent acquérir de véritables capacités numériques, et c'est au système éducatif d'offrir aux élèves les moyens d'atteindre cette compétence digitale. Ce qui n'est pas sans rappeler cette affirmation : « Les technologies de la communication et de l'information (TIC, ou TICE lorsqu'elles sont utilisées pour l'enseignement) permettent l'entrée du monde extérieur dans la classe, mais elles permettent surtout l'ouverture immédiate de la classe sur le monde » (Cuq, Gruca, 2017 : 442). De plus, la réalité vécue pendant la pandémie de COVID-19 dans les établissements scolaires a montré le besoin de transformation numérique au sein des systèmes éducatifs. Il est donc nécessaire de changer le système éducatif pour atteindre l'objectif fixé.

La LOMLOE parie sur le numérique en prenant l'action comme fil conducteur. Cette priorité apparaît également dans d'autres documents législatifs de différentes communautés autonomes espagnoles. En Andalousie par exemple, la transformation numérique est présentée dans la *Resolución de 20 de septiembre de 2022*, page 2, comme

l'ensemble des actions visant à améliorer et à moderniser les processus, les procédures, les habitudes et les comportements des organisations éducatives et des individus qui, en utilisant les technologies numériques, améliorent leur capacité à relever les défis de la société d'aujourd'hui. Tout cela permettra d'améliorer les compétences d'apprentissage et l'expérience, les résultats de l'apprentissage et le renforcement de l'équité, au service de laquelle cette transformation, encadrée par les cadres de référence européens pour la compétence numérique, est subordonnée (traduction de l'auteur)².

Cette transformation numérique de l'enseignement (TDE) est prévue de façon prescriptive dans tous les établissements d'Andalousie. Elle concerne le développement de la compétence numérique chez les élèves mais aussi chez les enseignants.

Les enseignants doivent réaliser un Test CDD de Compétence numérique de l'enseignant (en espagnol : *Competencia Digital Docente*) afin d'autodiagnostiquer leur niveau de compétence numérique, en prenant comme référence le *Cadre de Référence Européen de la compétence numérique* (DigCompEdu). Après avoir réalisé le test, l'enseignant obtiendra une évaluation globale de son niveau (A1-C2) en compétence numérique. À partir de ce diagnostic, chaque établissement doit obligatoirement élaborer un *Plan d'action numérique* qui a comme objectif général la planification et le développement des capacités numériques efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement avec les TICE, et pour favoriser l'usage des outils numériques appliqués aux différentes méthodologies didactiques.

Les compétences-clés proposées par la LOMLOE cherchent à introduire, dans le système éducatif espagnol, les compétences-clés recommandées par le Conseil de l'Union européenne. Cette adaptation répond à l'impérieuse nécessité de lier ces compétences aux défis du XXI^e siècle, aux principes et aux buts du système éducatif et au contexte scolaire, mais aussi à l'apprentissage qui se réalise tout au long de la vie. Comme nous avons pu le constater, parmi ces huit compétences-clés, l'administration éducative espagnole en Andalousie a considéré la compétence numérique comme une véritable priorité, obligeant les établissements à la travailler depuis la maternelle jusqu'à la Terminale. La loi dit de façon explicite qu'il s'agit de faire un usage sûr et responsable des nouvelles technologies de l'information et de la communication, aussi bien à l'école que dans le monde professionnel et dans la société en général.

Ces huit compétences-clés sont les suivantes (*Real Decreto 217/2022*, page 11) :

1. *Compétence numérique.*
2. *Compétence en communication linguistique.*
3. *Compétence plurilingue.*
4. *Compétence en mathématiques, sciences et technologie.*
5. *Compétence personnelle, sociale et apprendre à apprendre.*
6. *Compétence citoyenne.*
7. *Compétence en entrepreneuriat.*
8. *Conscience et expression culturelles.*

Nous allons examiner plus précisément le *curriculum* de l'enseignement secondaire (de 12 à 16 ans), plus concrètement la matière *Français Langue étrangère*. Dans le curriculum de cette matière pour l'enseignement secondaire, il faut travailler les six compétences spécifiques³ suivantes : *compréhension, production, interaction, médiation, éléments linguistiques et interculturelité* (*Real Decreto 217/2022*, page 132).

1.- *Compréhension. Comprendre et interpréter le sens général et les détails des textes oraux, écrits et multimodaux exprimés de manière claire et dans la langue standard, en recherchant des sources fiables sur des supports analogiques et numériques, et en utilisant des stratégies telles que l'inférence des significations, pour répondre aux besoins de communication spécifiques.*

2.- *Production. Produire des textes originaux oraux, écrits et multimodaux, d'une longueur moyenne, simples et organisés clairement, en recherchant des sources fiables et en utilisant des stratégies telles que la planification, la compensation ou l'auto-réparation, pour exprimer de manière créative, des messages appropriés et cohérents qui répondent à des objectifs de communication spécifiques.*

3.- *Interaction. Interagir avec d'autres personnes de manière orale et écrite avec une autonomie croissante, en utilisant des stratégies de coopération et des ressources analogiques et numériques, afin d'établir des communications concrètes comme lors des échanges respectueux avec les règles de courtoisie.*

4.- *Médiation. Servir de médiateur dans des situations quotidiennes entre des langues différentes, à la fois dans un contexte oral et écrit, en utilisant des stratégies et des connaissances simples visant à expliquer des concepts ou à simplifier des messages, pour transmettre des informations de manière efficace, claire et responsable.*

5.- *Éléments linguistiques (plurilinguisme). Élargir et utiliser les répertoires linguistiques personnels entre les différentes langues, en analysant leurs similitudes et leurs différences, en réfléchissant de manière critique à leur fonctionnement et en prenant conscience des stratégies et des connaissances propres, pour améliorer la réponse aux besoins spécifiques de communication et élargir les stratégies d'apprentissage dans les différentes langues.*

6.- *Interculturalité. Valoriser de manière critique et s'adapter à la diversité linguistique, culturelle et artistique, à partir de la langue étrangère, en identifiant et en partageant les similitudes et les différences entre langues et cultures, pour agir de manière empathique et respectueuse dans des situations interculturelles et pour favoriser la vie en groupe et en société.*

Tout ce cadre normatif justifie le recours à des outils numériques en cours de français afin que nous puissions contribuer, avec notre matière, au développement de la compétence numérique, et répondre aux orientations du « Plan d'Action Numérique 2021-2027 », cité *supra*. Puisque nous devons intégrer l'utilisation de ces outils numériques dans le travail quotidien en cours, nous voulons promouvoir, dans cet article, la réhabilitation de la traduction en cours de FLE et plus concrètement la traduction audiovisuelle, en utilisant le sous-titrage. Notre proposition permet

d'intégrer en cours le travail des six compétences spécifiques proposées dans la *LOMLOE* que nous venons de présenter à travers les outils numériques. La médiation est la compétence qui nous amène à proposer cette réhabilitation de la traduction.

2. La traduction en didactique du français langue étrangère : bref rappel historique

Nous proposons tout d'abord une brève description historique de l'utilisation qui a été faite de la traduction en didactique des langues étrangères.

Jusqu'au début du XX^e siècle, apprendre une langue étrangère était synonyme d'apprendre à traduire dans cette langue. La traduction occupait donc le rôle principal dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. À ce moment-là, la méthodologie utilisée dans l'enseignement du français était « la méthode traditionnelle ». Il s'agissait d'une méthode dont l'objectif était exclusivement linguistique, même si le but poursuivi avait une certaine orientation culturelle, puisque l'on prétendait pouvoir accéder aux classiques littéraires. On apprenait alors la langue étrangère comme s'il s'agissait d'une langue morte, l'apprentissage étant réduit aux exercices de traduction et aux exercices grammaticaux. Ces exercices étaient d'ailleurs basés sur une grammaire totalement normative (Puren, 1988).

Entre la fin du XIX^e et le début du XX^e surgirent les méthodes dites « directes », qui se présentaient comme un courant inverse, une critique de tout ce qui avait été fait jusqu'alors. Ces méthodes proposaient l'apprentissage de la langue étrangère sans utiliser comme intermédiaire la langue maternelle, de sorte que toute référence à la langue maternelle était interdite. Ainsi, les exercices de traduction ont été amenés à disparaître complètement. On passait donc de l'apprentissage d'une langue par la traduction, à l'apprentissage direct d'une langue sans aucune médiation. Mais ces méthodes furent rapidement critiquées car elles donnaient une vision nominaliste de la réalité ; l'élève n'apprend pas la langue, il apprend uniquement à nommer des objets et des actions.

Après la Seconde Guerre mondiale, les méthodes audio-orales apparurent. Ces méthodes utilisant la base théorique d'une linguistique distributionnaliste, proposaient de nombreux exercices structuraux aux élèves, sans avoir recours à la traduction. Ces méthodes cherchaient à permettre à l'élève d'apprendre la langue et donnaient la priorité aux exercices d'écoute et d'expression orale. À l'écrit, elles proposaient des exercices structuraux de substitution et de transformation. De leur côté, les méthodes audiovisuelles introduisirent l'image dans tout ce processus d'enseignement-apprentissage. À cette période, la traduction est

toujours interdite et on pensait que l'accès au sens se faisait à l'aide de l'image, fixe dans un premier temps et en mouvement plus tard, outre l'importance de la perception auditive.

Les années 70 correspondent à une grande révolution en didactique des langues étrangères. Il s'agit d'un changement de paradigme grâce à la conception de Thomas S. Kuhn : jusqu'à présent, l'objectif était d'apprendre une langue étrangère ; désormais, l'objectif ne sera plus d'apprendre une langue mais d'apprendre à communiquer dans cette langue. Nous arrivons ainsi aux méthodes communicatives.

Il existe plusieurs approches mais elles ont toutes un objectif commun : développer chez l'apprenant la compétence communicative. On peut parler de l'approche notionnelle-fonctionnelle, de l'approche par objectifs ou de l'approche par tâches. Cette dernière a voulu réhabiliter la traduction en cours. De cette manière, la traduction ne sera plus un exercice purement linguistique, mais un exercice de communication.

En suivant cette idée, différents travaux de l'ESIT (École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs) proposaient une approche de la traduction comme un exercice dans lequel il fallait comprendre pour faire comprendre. Ainsi, Lederer et Seleskovich élaborent cette « théorie interprétative de la traduction » (1984) ou « théorie du sens » ou encore « théorie de la déverbalisation » ; ils insistent sur l'importance de l'action de comprendre et de transmettre le sens du message original dans la langue d'arrivée. La traduction sera conçue par certains auteurs comme un exercice culturel. Ces approches reposent sur un courant linguistique pragmatique-énonciatif.

Nous constatons l'utilité de ces exercices de traduction car nous les concevons comme des exercices de communication qui, outre les compétences linguistiques, nous permettent de travailler des compétences socioculturelles et communicatives.

Pour conclure ce tour d'horizon, nous dirons que l'approche qui nous semble la plus intéressante est sans aucun doute l'approche ethnolinguistique de la Traduction. L'ethnolinguistique est définie dans le *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq, 2003 : 89) comme discipline qui « étudie les rapports étroits entre la culture et la langue. Plus précisément, elle envisage la langue en tant qu'expression d'une culture, et en relation avec les situations de communication. Elle aborde la façon dont la langue découpe la réalité ainsi que la vision du monde qui en découle pour chaque culture ». L'approche ethnolinguistique de la Traduction permet alors à l'apprenant d'entrer « dans l'espace, non seulement linguistique, mais culturel, car il comprend un jeu linguistique qui ne repose pas sur un transfert du français vers sa langue, mais qui découvre une autre réalité, qui passe par une connaissance de l'*Autre* » (Bault, 1997 : 53).

L'extension de la capacité de communication à d'autres langues permettra à nos apprenants de connaître des modes de vie et d'organisation sociale et des idées étrangères à notre culture, contribuant ainsi au développement de l'empathie et de la tolérance sociale et culturelle. Mais quelle est la place réservée à la traduction dans la législation espagnole en tant que stratégie didactique ?

3. La traduction et la médiation dans la législation éducative espagnole

Si nous étudions les dernières lois éducatives espagnoles, LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006), LOMCE (2013) et LOMLOE (2020), nous constatons que la traduction n'y apparaît pas clairement et de façon explicite. Cependant, malgré l'absence de mention explicite à la traduction dans la législation espagnole, la médiation apparaît pour la première fois comme l'une des six compétences spécifiques à travailler dans la loi la plus récente, la LOMLOE. Ceci représente un progrès important, car elle se situe ainsi au même niveau que la compréhension et la production. C'est une compétence qui nous intéresse particulièrement, car elle est directement liée à la traduction.

Nous adoptons la définition générale de « médiation » proposée par Coste et Cavalli (2015 : 28) :

Par médiation, on désigne toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social sonné, vise à réduire la distance entre deux (ou plus de deux) pôles alternatifs qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre.

Nous partageons également la définition proposée par Cantero et de Arriba (2004) qui notent que : « les activités de médiation comprennent l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire ».

La médiation peut donc s'exercer entre différentes langues (inter-langues) ou à l'intérieur de la même langue (intralangue). Dans cette optique, la traduction correspond à un travail de médiation orale (interprétation) et de médiation écrite (traduction). Marie-José Capelle (1987 : 129) rappelle que la traduction « intersémantique fait partie de notre compétence communicative ». Du point de vue langagier, la traduction est alors liée aux comportements de compréhension et d'expression et on la comprend comme un exercice de recherche de correspondances entre deux langues. C'est, selon la définition d'Edmond Cary⁴, « une opération qui cherche à établir une équivalence entre deux textes exprimés en deux langues différentes ».

La médiation a contribué à l'introduction (ou à la réintroduction) institutionnelle de la traduction dans nos cours de langues étrangères. Dans plusieurs pays européens, à partir des indications apparues dans la première version du CERCL (2001), on a commencé à se pencher sur la question et à essayer d'introduire ce concept dans l'enseignement des langues étrangères. Ce courant a continué avec le *volume complémentaire* du Cadre européen (2021). C'est le cas de l'Allemagne, de l'Italie, de la Grèce et de l'Autriche.

Clara De Arriba García, Fco. José Cantero Serena (2004) et Giuseppe Trovato (2012) présentent, dans leurs recherches, une série d'activités et de stratégies qui favorisent le développement de la *Compétence en Médiation*. Voici quelques exemples dans lesquels ils combinent des processus de production et de compréhension ainsi que des activités de communication orale et écrite qui peuvent aider dans les activités quotidiennes en cours. Nous proposons de les utiliser comme tâches facilitantes pour aboutir toujours à la tâche finale d'une séquence didactique :

Résumer/synthétiser, reformuler un paragraphe, expliquer avec d'autres mots, fournir des explications et des clarifications, négocier (parvenir à un accord avec l'interlocuteur), citer (reproduire un texte pour le rendre plus compréhensible), transmettre par écrit l'idée générale, les points principaux et les détails pertinents, interpréter dans des situations quotidiennes au cours de courts échanges, prendre de brèves notes pour des tiers, transmettre à autrui, oralement ou par écrit, l'orientation générale d'une information, paraphrase de courts passages écrits en utilisant les mots et l'ordre du texte original.

Cantero et de Arriba (2004 : 20) montrent que la compétence de médiation est la capacité qui doit être développée chez l'apprenant d'une langue après avoir travaillé sur les micro-compétences orales et textuelles de la médiation linguistique. Dans le cas présent, c'est une activité de traduction qui favorise le développement de la compétence de médiation, puisqu'il s'agit d'une activité entre deux langues. Nous soutenons donc la proposition de Cantero et De Arriba (2004 : 19) qui consiste à concevoir la compétence de *traduction* comme une partie de la compétence de *médiation*, qui à son tour est une partie de la compétence clé en *communication linguistique*.

Par conséquent, compte tenu de tout ce qui a été dit, en favorisant la médiation, on encourage la réhabilitation de la Traduction en cours de Langue Étrangère.

Pour finir, nous devons rappeler qu'en aucun cas une traduction ne doit se proposer comme une fin en soi, mais comme un moyen de favoriser l'amélioration de la compétence en médiation, ce qui contribuera à atteindre l'objectif ultime de l'enseignement de langues étrangères : améliorer la compétence en communication

linguistique. Nous pouvons conclure en insistant sur l'idée qu'il n'y a pas de traduction sans médiation et vice-versa.

4. La traduction audiovisuelle et le sous-titrage comme stratégie didactique en cours de français

Après avoir justifié le travail de la médiation en cours ainsi que l'utilisation du numérique, nous proposons d'organiser le processus d'enseignement-apprentissage à partir des situations d'apprentissage telles qu'elles sont conçues dans la LOMLOE (*Real Decreto* 217/2022, page 179). Une *situation d'apprentissage* ici correspond à une séquence didactique dans laquelle l'élève réalise une tâche finale à l'aide de diverses tâches facilitantes. Ces séquences didactiques intègrent le travail des six compétences spécifiques de la matière, parmi lesquelles la médiation joue un rôle très important.

Nous considérons que le sous-titrage nous offre des possibilités extraordinaires pour aborder le travail de ces 6 compétences de façon intégrée. C'est pourquoi nous planifions des situations d'apprentissage qui se donnent comme tâche finale le sous-titrage d'un document filmique (audiovisuel).

Comme Torralba-Miralles, G. (2020) et Castro Moreno, C. (2021), nous considérons qu'introduire le sous-titrage en cours de langue étrangère joue un rôle-clé pour assimiler les contenus linguistiques à travers un apprentissage qui prend en compte le contexte socioculturel de ces contenus. Il s'agit d'une ressource primordiale pour intégrer la pratique des six compétences spécifiques de notre matière. Il peut être mis en œuvre en cours grâce aux outils numériques qui deviennent l'axe central de l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage.

4.1. Importance du document filmique authentique

Il est fondamental et déterminant pour nous de travailler avec des documents filmiques qui sont aussi des documents authentiques. Besse nous disait à leur sujet dans les années 80 :

Un document authentique est d'abord un discours tenu dans certaines circonstances entre certains interlocuteurs. Ce qui fait son authenticité, c'est moins son intégralité sonore, scripturale ou iconique que cet environnement, cet « ailleurs » du texte ou de la parole au sein duquel il a été originalement conçu, transmis, reçu. Certaines publications, une publicité, une conversation « spontanée » ; tous ces discours s'inscrivent nécessairement et prennent appui sur un environnement que la classe ne restitue pas (Besse, 1984 : 12).

Soulignons qu'un document authentique restitue complètement les situations de communication dans lesquelles les discours sont produits et reçus. L'apprenant est présent et reçoit non seulement les mots, mais les gestes, les mouvements, tous les éléments qui composent la situation de communication, de sorte qu'il interprétera les énoncés dans le contexte dans lequel ils sont produits.

Nous pensons qu'il est préférable d'utiliser des documents authentiques pour aborder et promouvoir l'interculturalité en cours. La plupart du temps, nous commençons par aborder les aspects socioculturels que ces documents véhiculent pour travailler ensuite les aspects communicatifs et linguistiques.

Le cinéma a souvent été utilisé en cours en langue étrangère. Margarita Zielinski (1973), dans un travail réalisé à l'Université de Murcie, soulignait déjà tous les avantages de l'utilisation du cinéma en classe. Plus récemment, Mayoral (2001 : 37) réclamait une plus grande utilisation de la traduction audiovisuelle en cours de langue étrangère :

La traduction audiovisuelle dans ses différentes formes (sous-titrage, doublage...) sera bientôt, sans aucun doute, un outil important, pas seulement pour l'enseignement des langues mais aussi pour la formation générale des traducteurs. Le travail de traduction audiovisuelle présente un aspect instrumental qui servira au futur traducteur à développer des compétences de synthèse, création, travail sous contraintes, etc. Ces compétences lui seront utiles dans leur activité professionnelle (traduction de l'auteur)⁵.

Cuq et Gruca montrent bien que ces documents filmiques « témoignent directement de la réalité sociale et culturelle, créent un sentiment de proximité lointain (reprenant une expression de Heidegger dans un tout autre contexte), et favorisant la compréhension et l'acquisition d'une véritable compétence socioculturelle » (2017 : 441).

4.2. Exemple du sous-titrage de la bande-annonce du film « Simone, le voyage du siècle »

À titre d'exemple, nous présentons la tâche finale d'une situation d'apprentissage possible qui consiste à sous-titrer la bande-annonce du film récent d'Olivier Dahan « Simone, le voyage du siècle » (2022). Il présente la biographie de l'ancienne Ministre de la Santé et première Présidente du Parlement européen, Simone Veil.

En proposant aux apprenants la traduction et le sous-titrage de la bande-annonce du film « Simone, le voyage du siècle », on peut commencer par des « tâches facilitantes » pour faire connaître aux élèves Simone Veil et le contexte historique et social dans lequel elle a vécu. Ensuite, les élèves devront réaliser une transcription

du document filmique. Une fois la transcription du document obtenue, ils devront reformuler le texte par écrit. De cette manière, ils font en petits groupes, un travail de médiation intralinguale, ce qui favorise leur compréhension du document. Ils devront enfin traduire en espagnol la transcription qui a été réalisée préalablement en français. En fonction du niveau du groupe et des compétences spécifiques que l'on souhaite travailler, il est possible de choisir un document en français à sous-titrer en espagnol (interlinguale) ou à sous-titrer en français (intralinguale).

Pour terminer, ils devront aussi sous-titrer les plans en synchronisant le texte avec un outil spécifique. Les outils que nous pouvons utiliser pour ce type d'activités sont nombreux et variés. Torralba-Miralles (2020 : 243) présente dans son étude plusieurs d'entre eux : *Subtitle Workshop*, *Subtitle Edit*, *VisualSubSync*, *Ivs*, *ClipFair* et *Pluritav*. Pour cette activité, nous proposons simplement *Youtube (Youtube Subtitler)* qui nous permet de créer et d'éditer des sous-titres dans n'importe quel document audiovisuel. Nous faisons ce choix car c'est l'outil le plus connu et le plus utilisé par les élèves. Nous arrivons ainsi à la réalisation de la tâche finale proposée, la bande-annonce en VO française sous-titrée en espagnol.

Ce travail sera réalisé en groupes. Chaque groupe devra sous-titrer un segment de la vidéo. Nous les faisons travailler en groupes parce que, dans notre pratique d'enseignement, nous préférons choisir une approche par tâches et un travail coopératif. Nous considérons que, dans le cadre des approches communicatives, l'approche par tâches est la plus appropriée pour introduire la traduction en cours parce que, comme l'indiquait Zanón (1999 : 9), il ne s'agit pas d'une méthode, mais d'une manière d'organiser les activités ou les tâches qui constituent les cours.

L'objectif principal est toujours de rendre l'élève le plus autonome possible. De cette façon, nous adoptons une méthode active dans laquelle l'apprenant est au centre du processus d'enseignement-apprentissage. Évelyne Rosen constatait, à cet égard, qu'avec la méthode active (elle va l'appeler *perspective actionnelle*), on passe « d'un apprentissage individuel à un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel » (2009 : 8). Pour ce faire, la réalisation de tâches facilitantes aide à la compréhension et permet à l'apprenant d'accomplir une tâche finale, le sous-titrage d'une bande-annonce dans notre cas, et d'opérer une médiation linguistique susceptible d'exercer une action en société.

Conclusion

Avec cet article, nous avons voulu réfléchir à l'importance de la traduction dans les cours de FLE tout en proposant un usage concret de cette traduction pour pouvoir aborder de manière intégrée le développement des six compétences spécifiques proposées par la LOMLOE en cours de FLE à travers les outils numériques.

Pour ce faire, nous avons pris comme référence le texte de loi qui établit le programme d'études pour l'enseignement secondaire et où, pour la première fois, le travail de médiation apparaît explicitement comme l'une des six compétences spécifiques pour l'apprentissage du français par les élèves.

Le travail en classe pour la transformation numérique de l'éducation proposée par les autorités éducatives sur la base de la loi citée dans cet article, la *LOMLOE*, nous invite à travailler pour le développement de la compétence numérique de nos apprenants. Nous partageons l'avis de Cuq et Gruca selon lequel « Les professeurs de français langue étrangère de ce siècle doivent aussi être formés à cet aspect nouveau de leur métier : faire des technologies de la communication et de l'information pour l'enseignement de véritables technologies de l'apprentissage » (2017 : 445). L'utilisation des outils numériques devient essentielle et prioritaire dans le processus d'enseignement-apprentissage proposé dans la loi citée et c'est ce qui nous permet de travailler la traduction audiovisuelle en classe facilitant le développement de la compétence de médiation, entre autres.

La traduction, longtemps bannie du cours de langue étrangère, est désormais présente grâce à la médiation, contribuant à l'introduction institutionnelle de la traduction dans nos cours de FLE. En effet, elle est déjà utilisée en classe dans les pays européens qui nous entourent, et en Espagne, elle apparaît explicitement dans la *LOMLOE*, la loi éducative récemment instaurée.

Les étudiants font un travail de médiation lorsqu'ils synthétisent l'information de documents authentiques pour traduire l'essentiel et pouvoir élaborer des sous-titres. De cette façon, on peut travailler avec la bande-annonce de plusieurs films. Les activités et les tâches proposées, comme dans le cas du sous-titrage, doivent favoriser différentes méthodes de regroupements et de travail, que celui-ci se réalise de manière individuelle, ou en groupe, afin que l'apprenant assume des responsabilités personnelles au sein d'une équipe pour réaliser la tâche finale proposée. C'est ainsi que dans le groupe et avec un travail coopératif, les étudiants arrivent à *mutualiser* leur travail avec leurs camarades pour réussir à connaître en cours de langue française des aspects socioculturels véhiculés par cette langue à travers des documents authentiques : les bandes d'annonces des films.

Planifier et travailler des situations d'apprentissage avec une tâche finale concrète comme le sous-titrage suppose le transfert des apprentissages acquis par les élèves et donne la possibilité d'articuler de façon cohérente et efficace les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être spécifiques de cette étape éducative. La traduction audiovisuelle, et plus particulièrement le sous-titrage sont des domaines et techniques importants en cours de FLE pour intégrer le travail des

six compétences spécifiques proposées par la nouvelle loi espagnole *LOMLOE* pour cette matière. Ils permettent en même temps d'introduire des moyens techniques à l'école qui favorisent le développement de compétences numériques chez les apprenants.

À la rentrée prochaine, un groupe d'enseignants de français d'un établissement de Séville (IES Margarita Salas) a décidé d'organiser le programme de la classe de seconde à partir de situations d'apprentissage où la tâche finale sera le sous-titrage de différents documents audiovisuels. Ils utiliseront divers outils numériques. Nous en ferons un suivi afin d'aller plus loin dans cette démonstration et d'étudier les résultats obtenus à la fin de l'année scolaire.

Bibliographie

Ouvrages et articles

Agenda 2030 (ONU et Union Européenne). 2021 : *En Europe et à l'international*. [En ligne] : <https://www.agenda-2030.fr/agenda-2030/en-europe-et-a-l-international/article/en-europe-et-a-l-international> [consulté le 29 décembre 2022].

Bault, D. 1997. « Traduire : un exercice culturel ». *Le français dans le monde*, n° 289, p. 52-55.

Besse, H. 1984. De la communication didactique d'un document in AAVV : Documents authentiques. Techniques audiovisuelles et cinéma. Réflexion sur l'enseignement du français. In : *Actas de las VII jornadas pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España*. p. 7-22. ICE Universidad Autónoma de Barcelona.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. [En ligne] : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 29 décembre 2022].

Conseil de l'Europe. 2021. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire*. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> [consulté le 29 décembre 2022].

Capelle, M. J. 1987. « Un pas vers la traduction interprétative ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 2, p. 128-135.

Castro Moreno, C. 2021. «La traducción y la subtitulación en el aula de idiomas». *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, n° 10(1), p. 1-14.

Coste D., Cavalli M. 2015. *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation à l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cuq, J. P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.

Cuq, J.P., Gruca, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble: FLE PUG.

De Arriba García, C., Cantero Serena, F. 2004. «La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 16, p. 9-21.

Dogoriti, E., Iseris G., Vyzas, T. 2018. « Médiation linguistique et activités de traduction dans l'enseignement des langues de spécialité : une pratique didactique revisitée ». *Lexis*, n° 11. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/lexis/1210> [consulté le 28 décembre 2022].

Fanara, A. 2019 : « La médiation en classe de langue. Quelques réflexions et propositions à partir des nouveaux descripteurs du CECRL ». Webinaire : [En ligne] : https://www.youtube.com/watch?v=WkFEh8_RGDs [consulté le 28 décembre 2022].

Lederer, M., Seleskovich, D. 1984. *Interpréter pour traduire*. Paris : Coll. Traductologie.

Lederer, M. 1994. *La traduction d'aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Paris: Hachette.

- Mayoral, R. 2001. Campos de estudio y de trabajo en traducción audiovisual. In: Duro, M. (coord.), *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. Madrid : Cátedra.
- Punie, Y., editor(s), Redecker, C. 2017. *Cadre Européen pour la Compétence digitale des éducateurs (DigCompEdu)*. Conseil de l'Europe. Original en anglais : https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en ; Résumé en français : https://lewebpedagogique.com/equipe2fopa/files/2020/04/Digcompedu_resume_francais1.pdf [consulté le 28 décembre 2022].
- Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-CLE International.
- Rosen, E. 2009. « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue ». *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 45. Paris : CLE International.
- Torralba-Millares, G. 2020. «El uso de subtítulos pasivos y activos en la enseñanza de lenguas extranjeras: una revisión de las posibilidades didácticas de ambos recursos». *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. Vol. 25. p. 231-250.
- Zanón, J. 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen, Madrid.
- Zielinski, M. 1973. *Investigación sobre medios audiovisuales en la enseñanza del francés*. ICE Universidad de Murcia.

Textes et lois

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE). [En ligne] : https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264 [consulté le 28 mai 2023].
- Plan d'Action de l'Éducation Numérique 2021-2027 : Commission européenne. [En ligne] : <https://education.ec.europa.eu/fr/focus-topics/digital-education/action-plan> [consulté le 28 décembre 2022].
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria: [En ligne] : <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf> [consulté le 28 décembre 2022].
- Resolución de 20 de septiembre de 2022, de la Dirección General de Tecnologías Avanzadas y Transformación Educativa, sobre medidas para el impulso de la competencia digital en los centros docentes sostenidos con fondos públicos en el marco del programa de cooperación territorial; www.resolución.BOJA.juntade-andalucia [consulté le 28 décembre 2022].

Notes

1. *Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. Adaptar la educación y la formación a la era digital* (COM, 2020: 4). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624> [consulté le 28 décembre 2022].
2. Resolución de 20 de septiembre, de la Dirección General de Tecnologías Avanzadas y Transformación Educativa, sobre medidas para el impulso de la competencia digital en los centros docentes sostenidos con fondos públicos en el marco del programa de cooperación territorial #CompDigEdu, p. 2.

El concepto de Transformación Digital Educativa (TDE) incluye el conjunto de actuaciones orientadas a la mejora y modernización de los procesos, los procedimientos, los hábitos y comportamientos de las organizaciones educativas y de las personas que, haciendo uso de las tecnologías digitales, mejoren su capacidad de hacer frente a los retos de la sociedad actual. Todo ello redundará en la mejora de un aprendizaje competencial, en la mejora de la experiencia, de los resultados de aprendizaje y en un refuerzo de la equidad, a cuyo servicio se supedita dicha transformación, encuadrada dentro de los Marcos de Referencia Europeos relativos a la competencia.

3. Terminologie utilisée dans la LOMLOE.

4. Cary E., « Noblesse de la parole » In : *Babel*, vol. VIII, n° 1, 1962, cité par Lederer M., *La traduction d'aujourd'hui*, Hachette, p. 11.

5. Texte original: *La traducción audiovisual en sus diferentes formas (doblaje, subtitulado...) será pronto, sin ninguna duda, un poderoso instrumento no solo en la enseñanza de lenguas extranjeras sino también en la formación general de traductores, no necesariamente con el objetivo de especializarlos en traducción audiovisual. El trabajo de traducción audiovisual presenta una vertiente instrumental que sirve para que el futuro traductor desarrolle habilidades de síntesis, creación, trabajo bajo restricciones, etc... que le han de resultar luego útiles en cualquier actividad profesional.*