

DE LA TRADUCTION D'UN EXTRAIT DE *LA SOMBRA DE LO QUE FUIMOS* DE LUIS SEPÚLVEDA (2009) EN CLASSE UNIVERSITAIRE DE LANGUES ÉTRANGÈRES AU GABON : MÉTHODE ET ANALYSE

Liliane Surprise OKOME ENGOUANG ép. NZESSEU
École Normale Supérieure, CRAAL, CRAHI, Libreville (Gabon)
Enseignante-Chercheure

Résumé

Dans le monde de l'éducation, la traduction scolaire est une activité essentielle des classes universitaires de langues étrangères. Elle requiert une démarche rigoureuse d'interprétation du verbal et du non verbal dans un souci de compréhension des éléments discursifs et partant, le comportement de chaque langue et culture en présence et le contenu du discours. Mais au Gabon, compte tenu de la carence d'enseignants spécialistes de la question de traduction, et parfois à cause de la mauvaise organisation des départements de langues, elle est enseignée par des spécialistes des branches connexes (littérature, linguistique, histoire, etc.) qui souvent ne connaissent pas vraiment les exigences théoriques et méthodologiques de cette activité pédagogique ainsi que les objectifs qui lui sont assignés. Cet article, qui se veut un guide de traduction pédagogique, consiste à mettre en exergue trois expériences de classe du cours de thème, basé sur un extrait du roman *La sombra de lo que fuimos* de Luis Sepúlveda que nous avons anonymisé en classe. Plus précisément, l'article laisse voir la démarche adoptée dans trois classes (Licence 3- CAPC¹ 1- Licence 3) à l'Université Omar Bongo (UOB) et à l'École normale supérieure (ENS), pour parvenir à une traduction acceptable du texte. La contribution s'appuie sur la théorie du sens, et la traduction qui en émane rend compte de la place de l'analyse du support dans l'acte de traduire, qui plus est, dans le développement des compétences linguistiques et réflexives chez les apprenants.

Mots-clés : Gabon, Espagnol, Traduction, Classe de langues, Analyse.

The translation of an extract from La sombra de lo que fuimos by Luis Sepúlveda (2009) in a university foreign language class in Gabon: method and analysis

Abstract

In the field of education, school translation is an essential activity in university's foreign language classes. It requires a rigorous approach to interpreting the verbal and non-verbal in order to understand the discursive elements and therefore the behavior of each language and culture present and the content of the discourse. But in Gabon, given the lack of teachers specializing in the question of translation, and sometimes because of the poor organization of language departments, it is taught by specialists in related branches (literature, linguistics, history, etc.) who often do not really know the theoretical and methodological requirements of this educational activity as well as the objectives assigned to it. This article, which is intended as a pedagogical translation guide, consists of highlighting three classroom experiences of the theme course, based on an extract from the novel *La sombra de lo que fuimos* by Luis Sepúlveda that we anonymized in class. More specifically, the article shows the approach adopted in three classes (License 3- CAPC¹ 1- License 3) at the Omar Bongo University (UOB) and at the École Normale Supérieure (ENS), to achieve an acceptable translation of text. The contribution is based on the theory of meaning, and the translation that emanates from it reflects the place of the analysis of the support in the act of translating, moreover, in the development of linguistic and reflexive skills in learners.

Keywords: Gabon, Spanish, Translation, Language class, Analysis.

¹ Certificat d'Aptitude au Professorat du Collège

De la traducción de un fragmento de La sombra de lo que fuimos de Luis Sepúlveda en el aula de lenguas extranjeras de la universidad en Gabón: método y análisis

Resumen

En el dominio de la educación, la traducción académica es una actividad esencial en el aula de idiomas extranjeros de la universidad. Requiere un método riguroso de interpretación de lo verbal y lo no verbal para comprender los elementos discursivos y, con ello, el comportamiento de cada lengua y cultura involucradas y el contenido del discurso. Sin embargo, en Gabón, debido a la insuficiencia de docentes especializados en este ámbito de la traducción y, a veces, por la deficiente organización de los departamentos de idiomas, la imparten especialistas en ramas afines (literatura, lingüística, historiadores, etc.) que a menudo desconocen las exigencias teóricas y metodológicas de esta actividad pedagógica así como los objetivos que se le asignan. Este artículo, que pretende servir de guía para la traducción pedagógica, consiste en evidenciar tres experiencias de aula de la clase de traducción inversa, a partir de un fragmento de texto de la novela *La sombra de lo que fuimos* (2009) de Luis Sepúlveda que anonimizamos en clase. Más concretamente, el artículo muestra el enfoque adoptado en tres clases (Licenciatura 3 - CAPC 1 - Licenciatura 3) de la Universidad Omar Bongo (UOB) y Escuela normal superior (ENS), para llegar a una traducción aceptable del texto. La contribución se basa en la teoría interpretativa de la traducción. La traducción producida refleja la importancia del análisis del soporte en el acto de traducir y, con ello, en el desarrollo de destrezas lingüísticas y reflexivas de los alumnos.

Palabras clave: Gabón, Español, Traducción, Aula de lenguas, Análisis.

Introduction

L'enseignement d'une discipline quelconque exige de l'enseignant des assises en matière de pédagogie, de théorie et de méthodologie. (...) Autrement dit, l'enseignement de la traduction est censé être soumis à des enseignants qualifiés dans ce domaine. (L. S. Okome Engouang, 2013, p.398).

La traduction est, dans l'enseignement, une des disciplines fondées sur des principes et des méthodes pédagogiques rigoureux. Il s'agit d'initier les étudiants à la maîtrise des règles qui régissent le passage d'un texte d'une langue à une autre, de comprendre les mécanismes qui structurent l'œuvre de traduction ainsi que les enjeux socioculturels qui en découlent, car le texte est avant tout l'expression d'une culture propre à l'auteur et à son univers de production. Pour cette raison et bien d'autres encore, la traduction requiert les soins des enseignants spécialistes de cette question qui, seuls, saisissent mieux les subtilités linguistiques et les référents anthropologiques des textes. Outre l'enseignement de la langue, qui fait partie des activités pédagogiques classiques, le décryptage des idiomes occupe aussi une place capitale dans la formation des étudiants. À ces deux fonctions traditionnelles de la traduction pédagogique s'ajoutent aujourd'hui plusieurs autres dont les objectifs sont fixés par le

pédagogue. En plus d'être un instrument de communication (E. Lavault, 1998) et de servir d'instrument d'analyse de phénomènes linguistiques (L. S. Okome Engouang, 2015 ; 2022), la traduction s'invite désormais dans la lutte contre la violence scolaire entre apprenants.

Au Gabon, la traduction est enseignée dans les départements de langues étrangères de l'Université Omar Bongo (UOB) : Anglais, Études ibériques et latino-américaines (DEILA) et Études germaniques (DEG). Elle est aussi enseignée à l'École normale supérieure du Gabon (ENS), dans les départements d'anglais (DA) et d'espagnol (DE).

Cette contribution consiste en une exposition de trois expériences de classe du cours de *version* que nous avons menées avec des étudiants de CAPC 1² et Licence 3 de l'ENS et des étudiants de Licence 3 de l'UOB. Elle se veut un guide méthodologique non exhaustif de la traduction pédagogique d'un texte littéraire. Le support choisi pour l'étude est un extrait de *La sombra de lo que fuimos* (2009) de Luis Sepúlveda.

L'étude part d'un constat que nous faisons sur l'enseignement de la traduction dans les départements retenus. Nous remarquons que celui-ci accuse quelques limites tant sur le plan de l'organisation du personnel enseignant dont le profil professionnel est en inadéquation avec les exigences de la discipline, qu'au niveau pratique de l'exercice même de cette activité pédagogique. En effet, de l'avis de E. Lavault, plusieurs enseignants :

N'ont aucune formation spécifique en traduction, et perpétuent souvent l'enseignement de thème et version qu'ils ont eux-mêmes reçu. Alors que les professeurs exigent que les TD de littérature et de civilisation soient assurés par des enseignants compétents dans ces domaines, on estime que n'importe quel enseignant de langues peut assurer un cours de traduction. La traduction serait donc l'exercice universel dont tout « linguiste » possède la compétence et la pédagogie (1993, p.119).

Autrement dit, l'enseignement de la traduction n'exigerait aucune formation spécifique préalable et tout enseignant des disciplines connexes en aurait la compétence alors que la situation inverse est quasiment chimérique. Il suffirait juste de se doter d'un manuel de traduction qui propose un texte source et sa traduction que l'enseigné a l'obligation de reproduire sans en apprendre sur le contexte d'apprentissage. Il en résulte un apprentissage dénué de substance professionnelle et fortement handicapant pour les étudiants. Cela explique pourquoi il est courant de voir que les étudiants, même à un niveau d'études avancés de Licence 3 et Master1, ont des difficultés d'ordre théorique et méthodologique en traduction.

² Certificat d'Aptitude au Professorat du Collège.

L'urgence et la nécessité d'une formation de qualité exige que l'on pallie cette carence en déployant des spécialistes sur le champ pédagogique et didactique de la traduction. Pour ce faire, il suffirait au préalable de questionner véritablement la définition de la traduction et ses objectifs pour se rendre à l'évidence qu'enseigner cette discipline requiert des connaissances théoriques et des compétences méthodologiques.

Dès lors, deux questions semblent légitimes : Comment traduire en classe de langues ? Comment amener les apprenants à bien traduire un texte « littéraire » en classe de langues ? L'hypothèse qui sous-tend ce questionnement stipule, que les cours de traduction s'opèrent au gré des décisions personnelles et des compétences de chaque enseignant sans aucune organisation préalable des acteurs en équipes pédagogiques pour une conjonction du programme, méthode et de support texte par niveau d'étude.

Une esquisse de réponse à notre problématique est énoncée dans une partie du titre de l'ouvrage majestueux de J. Delisle : *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (1980). Notre étude s'appuie sur la théorie de l'École de Paris. La démarche herméneutique qui la sous-tend justifie les étapes du processus et les analyses des indices du récit qui sont menées par les apprenants sous notre contrôle. L'étude comporte trois parties. La première expose les cadres contextuel et théorique. La deuxième traite du cadre méthodologique de l'étude. Dans la troisième partie, nous allons nous focaliser sur la description des activités de classe en mettant en évidence les opérations effectuées et la traduction dont l'analyse des contours constituera l'ultime point.

1. Cadres contextuel et théorique

1.1. De la contextualisation de l'étude : l'UOB et l'ENS

La traduction pédagogique est effectuée à travers les exercices fondamentaux de thème et de version tant à l'UOB qu'à l'ENS. Dans le cadre de cette étude, notre attention est portée spécifiquement sur l'exercice de thème espagnol qui s'opère au DEILA, au DEG et au DE. Au sein des deux (2) premiers départements, la traduction demeure l'affaire de tous les enseignants. T. Nto Amvane Ekome l'a auparavant souligné en déclarant que « tous les enseignants de langues vivantes étrangères exerçant à l'université (...) sont des spécialistes de littérature, de civilisation ou de linguistique, mais aucun n'est spécialiste de traduction » (2007, p.44). En d'autres termes, ces enseignements ne sont pas exclusivement sous le contrôle pédagogique des seuls traductologues ou traducteurs. En effet, des professeurs civilisationnistes, linguistes et

littéraires s'y voient attribuer des charges pédagogiques. Dans leurs séances classe, trois (3) schémas classiques sont généralement retenus :

- L'enseignant construit des phrases personnelles. Les apprenants ont la consigne de traduire à la maison pour une session subséquente de correction d'ensemble. Cet exercice consiste généralement en un contrôle de fixation des règles de grammaire.
- L'enseignant demande aux apprenants de traduire un texte extrait d'un manuel dont lui-même dispose de la correction type. En règle générale, pour ce cas de figure, le « dogmatisme » de l'apprenant est requis dans la mesure où il lui est exigé de produire une traduction identique au corrigé type de l'enseignant.
- L'enseignant consigne les étudiants à la traduction d'un texte d'actualité dont au préalable il ne dispose pas de traduction. La tâche est à réaliser à la maison et à corriger en situation générale de classe.

Si ces trois schémas classiques ci-dessus mis en exergue décrivent brièvement le déroulé des cours de traduction au DEILA et au DEG, ce *modus operandi* est également appliqué au contexte normalien (ENS) jusqu'en 2014. Cette situation s'est justifiée, dans le passé, par la carence de pédagogues spécialistes des questions de traduction dans ces départements, avec pour conséquences, des enseignements qui ne respectent pas la démarche méthodologique instruite à partir des données théoriques (J. Delisle, 1980).

La conséquence d'une telle situation est également observable chez les étudiants à un niveau d'étude avancé tel que la Licence 3, le CAPC 2, CAPES³ et les Master. Généralement, avec ces publics, nous faisons face à deux catégories d'apprenants. D'une part il y a ceux qui, malgré tout, parviennent à développer des habiletés à produire de bonnes traductions grâce aux disciplines connexes. En effet, des enseignements comme la littérature comparée, la grammaire offrent d'autres possibilités d'appréhender le texte support. D'autre part, il y a naturellement des étudiants dont les productions n'obéissent, en aucun cas, aux critères de lisibilité de la langue cible.

Mais qu'importe cette séparation établie au niveau des productions des apprenants, tous sont soumis à une difficulté commune et évidente : les connaissances théoriques et méthodologiques de l'acte de traduire. Il est courant d'observer que même des étudiants de niveau avancé (Licence 3, Capes et Master 1) ne parviennent pas à donner une définition spontanée et cohérente de la traduction. Leur réponse classique étant « La traduction c'est partir d'une langue A à une langue B ». Si à l'entame du cursus, c'est-à-dire en Licence 1 et CAPC

³ Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire.

préparatoire, une telle définition se justifierait par le niveau débutant des apprenants, à un niveau aussi avancé que la Licence 3, le Capes 1, etc., cette raison nous paraît inappropriée, et laisse voir une carence d'acquis théoriques et méthodologiques des apprenants. On est, de ce fait, tenté d'en attribuer une part de responsabilité à l'enseignant des niveaux antérieurs.

1.2. Clarification théorique

Il existe une pluralité de théories de la traduction. En effet : « Chaque théoricien nous offre son entendement, son approche et les contextes d'application en découlant » (A. S. Konaté, 2019, p.171). Généralement, la traduction comme discipline scolaire s'opère en contexte de formation professionnelle et en contexte d'enseignement-apprentissage des idiomes, et partant, les cultures dont ils sont caractéristiques. La présente étude, qui relève de la traduction d'un texte littéraire, s'intéresse au dernier contexte d'application de la traduction, c'est-à-dire la classe de langues. La traduction pédagogique est identifiée comme étant la base de l'enseignement des langues. C'est du moins l'idée sur laquelle repose la méthodologie traditionnelle jadis connue sous l'appellation « grammaire-traduction » et qui, au fil des années, a considérablement évolué et est désormais plus connue sous le tandem "Thème et Version".

Dans le cadre du présent travail, nous avons fait le choix de convoquer la théorie interprétative de la traduction (encore appelée théorie de l'École de Paris) développée par M. Lederer et D. Seleskovitch (1993). D'après elle, la traduction consiste en un processus qui s'articule autour de trois étapes essentielles : la compréhension du sens, la déverbalisation et la reformulation en langue cible. Pour plus de précision, D. Seleskovitch (1993, p.105) décrit que :

Le processus de traduction consiste à dégager de la formulation en langue source le sens qu'elle désigne mais qui n'est pas contenu en elle, puis, de l'exprimer en langue cible. Entre l'original et la traduction se trouve l'idée déverbalisée qui, une fois saisie consciemment, peut s'exprimer dans n'importe quelle langue. (D. Seleskovitch, 1993, p.103).

Cette définition de la traductologie et interprète revient à signifier que même en contexte d'apprentissage linguistique et culturel, la traduction d'un texte ne saurait se faire d'un trait, son résultat exigeant une organisation structurée qui est tributaire du type de texte et des objectifs escomptés. Cette définition a également le double avantage de constituer un guide méthodologique dont la conjonction avec les exigences didactiques permet d'organiser les activités de classe.

La démarche interprétative met en évidence les mécanismes de l'opération traduisante qui prend en compte le sens, le contexte, la culture. On comprendra alors avec E. Lavault (1998) que la langue étant apprise à des fins de communication, la traduction pédagogique est effectuée pour développer les compétences de communication chez les apprenants. Et « pour amener

l'apprenant à développer une véritable compétence de communication, il sera désormais nécessaire de lui faire découvrir la réalité socioculturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique », postule Maddalena De Carlo, citée par A.M. G. de Goenaga (2008, p.259). En d'autres termes, nous assistons là à un renouvellement méthodologique de la traduction pédagogique qui consiste à imiter la démarche interprétative des classes professionnelles afin de rompre avec les méthodes dites traditionnelles d'enseignement des langues.

La démarche pédagogique actuelle préconisée se base sur la théorie du sens, laquelle laisse penser que la traduction repose d'abord sur la compréhension du texte. Cette compréhension est basée sur « les pré-requis des apprenants que vient compléter une structuration basée sur le sens du texte de départ que l'on apprend à reformuler dans le texte cible » dit T. Nto Amvane Ekome (2007, p.78). Par conséquent, une fois le texte compris, on peut procéder à sa traduction, mais la compréhension préalable du texte requiert une démarche rigoureuse d'interprétation.

2. Clarté méthodologique : corpus et description du terrain d'étude

La démarche méthodologique choisie pour la présente étude est l'approche qualitative ou interprétative de T. Karsenti, L. Savoie Zack, (2004). L'étude qualitative a pour but de « découvrir, d'explorer et de comprendre un comportement et nécessite d'être abordée sans *a priori* ou parti-pris » (A. D. Assanvo, 2020, p.95). Nous mettrons aussi à profit les travaux de M. Lederer & D. Seleskovitch (1993) et de J.-C. Gémar (2000) dont les démarches permettent d'analyser (interpréter) le texte ou discours, d'en dégager le contenu informatif, de le traduire et finalement d'en apprécier les critères de lisibilité afin de comprendre le mécanisme de fonctionnement de la paire de langues en présence, et au-delà, les cultures mettant en scène ces langues.

2.1. Corpus

Le corpus de l'étude est un extrait de texte de l'œuvre *La sombra de lo que fuimos* (2009) de l'auteur chilien Luis Sepúlveda. C'est un texte littéraire de type narratif en ce sens qu'il raconte une histoire. L'ouvrage compte plusieurs chapitres et le texte qui sert de support à l'expérience de classe apparaît dans le chapitre cinq, précisément de la page 43 à 44 ainsi qu'illustré ci-dessous.

Tableau 1 : Illustration du texte source

Cinco

Concepción García no movió una pestaña y permaneció acurrucada en el suelo mientras el cónyuge desmontaba las dos hojas de la ventana rota del salón y las cambiaba por otras de un dormitorio. Permaneció con la cabeza hundida y los brazos cruzados sobre el pecho, ajena al frenesí reparador de Coco Aravena, que, como un absurdo manual de autoayuda, repetía la necesidad de conservar la calma.

La mujer estaba lejos, muy lejos de esa ciudad invernal y del homicidio reciente. Estaba en Berlín, caminaba feliz mirando las vitrinas de Kurfürstendamm, pensaba subir a la cafetería de los almacenes Hertie a tomar una buena copa de helado y desde ahí mirar los techos de una ciudad que cuando la recibió tenía algo de isla. Le encantaba la cafetería del Hertie, el aroma a café, a tabaco y vainilla que impregnaba el ambiente. Apenas hubiera probado el helado, una camarera solícita se le acercaría a preguntarle Na, Schmeckt?, y ella respondería que sí, que le gustaba, que estaba rico. Y agregaría Danke schön con toda la emoción posible, pues amaba vivir en una ciudad donde las gentes se preocupaban por el otro. Luego pasaría por una frutería, una vez más se maravillaría de las frutas ordenadas de manera apetitosa, escucharía a una mujer como ella decir Ich hätte gerne zwei wunderschöne Tomaten, cuando le llegara el turno también diría “Quisiera dos maravillosos tomates”, y el vendedor se los ofrecería envueltos en palabras: zwei wunderschöne Tomaten für die hübsche Dame, y se marcharía feliz de ser una bella dama con dos maravillosos tomates.

Source: *La sombra de lo que fuimos* (2009), pp. 43-44.

H. Lahlou (2016, p. 56) nous enseigne que :

L'analyse du discours joue un rôle majeur dans la traduction puisque elle facilite, lors de la lecture et la compréhension, le dégagement du sens voulu par l'auteur, que recouvrent les unités linguistiques présentes dans le texte, mais aussi d'autres unités dites non linguistiques qui interviennent dans la construction du sens et sans lesquelles, l'acte traduisant se réduirait à un simple transcodage.

Autrement dit, traduire est une question d'analyse, d'interprétation. Les textes littéraires obéissant à une structure organisationnelle plurielle et spécifique à chaque auteur, leur méthode d'analyse adoptée requiert une adéquation au type de texte. En effet, chaque genre de texte a des spécificités qui le particularisent d'un autre. Aussi ne peut-on apprécier tous les textes littéraires de la même manière. L'on ne saurait par exemple lire un texte narratif de la même façon qu'on serait tenté de lire un poème en vers ou une pièce de théâtre, car chacun d'entre eux obéit à une forme d'organisation spécifique. Ces précisions nous paraissent d'ailleurs importantes à enseigner aux apprenants pour le travail de traduction qui leur incombe.

2.2. Description du terrain d'étude

Comme nous l'avons déjà souligné à l'exorde, les acteurs ayant pris part à ces trois expériences de classe sont des étudiants de la filière CAPC 1 et Licence 3 du département d'espagnol de l'ENS et des étudiants de Licence 3 du département d'Études germaniques de l'UOB.

À l'ENS, nous sommes intervenues en CAPC1 et en Licence 3. La classe de CAPC 1 a été divisée en 11 groupes de travail de 5 étudiants, soit un total de 55 étudiants. Leur âge oscillait entre 32 et 54 ans, les deux sexes confondus, pour l'année académique 2015-2016. S'agissant de la classe de Licence 3, elle était constituée de 29 étudiants âgés entre 20 et 28 ans divisés en 4 groupes de 6 et 1 groupe de 5 étudiants, pour l'année académique 2018-2019. Au DEG de l'UOB, nous intervenions en Licence 3. Cette classe était composée de 5 étudiants dont l'âge oscillait entre 22 et 24 ans pour l'année académique 2020-2021.

Ainsi, 90 étudiants au total ont pris part à cette expérience qui s'est échelonnée sur quatre années académiques. Cette durée se justifie par le fait que nous ne sommes pas intervenues dans ces différentes classes au cours de la même année académique. Pour l'ensemble des classes, la consigne de travail à faire en groupe ou individuellement (pour les effectifs réduits) a été la même. Nous avons délibérément occulté les références du paratexte du support pour soumettre aux apprenants un extrait de texte anonyme auquel, après analyse, ils devaient proposer un titre. Comme tâche, les apprenants devaient : lire le texte ; analyser les marques de l'énonciation (temps verbaux, pronoms, indicateurs spatio-temporels) ; dégager le contenu informatif (idée générale) du texte, proposer un titre et traduire le texte en français.

Les premiers résultats du travail réalisé laissent voir que les connaissances des apprenants sur l'Allemagne sont limitées tant ils ne savent pas que *Kurfürstendamm* est une rue commerciale située à Berlin et qui est très visitée par les touristes. Contrairement aux étudiants du DEG, tous ceux de l'ENS (Capc et L3) ont été destabilisés par les discours en allemand présents dans le récit « Na, Schmeckt?, Danke schön, Ich hätte gerne zwei wunderschöne Tomaten, zwei wunderschöne Tomaten für die hübsche Dame ». En effet, à première vue ces écrits en allemand peuvent altérer la compréhension du texte source pour toute personne n'ayant aucune notion en langue allemande. Mais avec un regard plus pertinent des éléments et rapports co-textuels (noms et pronoms), une compréhension desdits passages a finalement été possible en permettant d'identifier six personnages qui rentrent en scène dans ce récit (Concepción García, Coco Aravena, la femme morte, la serveuse, la dame acheteuse de tomate, l'épicier).

Les intervenants s'accordent sur la nature du texte, le nombre des verbes du texte et la récurrence des temps de conjugaison. Ils ont identifié un total de trente (30) verbes conjugués respectivement au plus-que-parfait du subjonctif, à l'imparfait du subjonctif, au passé simple, au conditionnel et à l'imparfait de l'indicatif. Aucune interprétation de l'emploi des temps verbaux n'a été faite. Pour la description de la situation du texte, sur le total des intervenants, une étudiante de L3 ENS a répondu que « le texte informe sur une scène de crime tout en mettant en exergue les choses que la victime aimait faire de son vivant, mais qu'elle ne peut plus faire car elle est morte »⁴. Le titre qu'elle propose au texte est *Le passé de Concepción García*. Pour le reste des 89 apprenants, « le texte décrit le voyage sur Berlin de Concepción García », et le titre qu'ils proposent au texte est donc *Voyage à Berlin*, pour certains et, le voyage de Concepción García, pour d'autres. Au terme de ce premier résultat, nous avons procédé à une correction d'ensemble dont les lignes qui suivent égrainent la progression.

3. De la proposition méthodologique de traduction : progression d'ensemble et discussion

3.1. De lecture active

Trois étapes composent le processus de traduction selon la théorie du sens : comprendre, déverbaliser et reverbaler. La compréhension, en tant que « point nodal de la traduction » (F. Plassard, 2002, p. 106), confère une approche cognitive qui s'opère durant la phase de lecture. Pour comprendre un texte, M. Lederer (2006, p.120) recommande une « lecture active » de celui-ci. La lecture active est une opération progressive qui s'effectue en deux étapes, à savoir, la lecture synthétique et la lecture analytique. La lecture synthétique, correspond au stade initial du processus de traduction et est de caractère exploratoire. Elle est rapide et permet de prendre contact avec le texte. Pour ce faire, dans chaque classe, les apprenants ont d'abord procédé à une lecture silencieuse et à haute voix du texte, en soulignant les éléments du texte qui les interpellaient particulièrement : les personnages, les espaces dans le récit.

La deuxième étape du travail de classe a évidemment consisté à la lecture analytique du texte. Effectuer la lecture analytique d'un texte exige du lecteur-traducteur qu'il convoque le bagage cognitif, soit une mobilisation des connaissances linguistiques et extralinguistiques. D. Seleskovitch (1968, p. 106) dit en effet que « la compréhension est assujettie à deux ordres de connaissances ; la connaissance des mots et la connaissance des choses ». Et pour aller dans le même sens, T. Nto Amvane (2022) part du constat des difficultés qu'ont les étudiants en langues étrangères pour souligner l'importance d'enseigner la compréhension dans le processus de

⁴ Sic.

traduction. En effet, consciente qu'il n'y a pas de sens sans forme, l'auteure reconnaît en l'enseignement de la compréhension aux apprenants une capacité « à développer une aptitude à comprendre le fonctionnement de la langue d'une part, et à comprendre le sens du texte » (T. Nto Amvane, 2022, p.93). Par conséquent, la compréhension d'un texte ou d'un discours est une question d'analyse. Cette dernière consiste à en apprécier la cohérence du support, c'est-à-dire interpréter les règles qui conduisent son ordre dans la langue de départ. Et à ce propos, M. Lederer (2006, p.120) développe que :

Aucun détail du texte n'est laissé dans l'ombre. Cela implique le repérage des effets stylistiques ou des impropriétés, parfois même la reformulation des passages mal écrits, l'explication des allusions, des sigles et en général du non-dit. Ce type de lecture correspond au second stade de préparation d'une traduction, à savoir l'étude de tous les détails qui peuvent encore gêner la compréhension.

Dans la même veine, J.-C. Gémar (2000) estime que la saisie de la substantifique moelle d'un texte est tributaire de son analyse sur différents éléments linguistiques à savoir, la grammaire, la syntaxe, le style, le lexique. Ces différentes analyses sont essentielles pour la mise en saillance des implicites et explicites du texte, lesquels sont préalables à toute phase de reverbération du texte.

En situation de classe, il est souvent difficile que tous les éléments constitutifs d'un texte soient décortiqués dans leur entièreté, l'enseignant étant soumis à un volume horaire par classe (des séances de 2 heures dans notre cas). Dès lors, il est essentiel qu'il opère des choix conformément à l'objectif qu'il s'est au préalable fixé, et au type et volume du texte soumis aux apprenants. Autrement dit, pour un texte comme pour un autre, il peut s'appesantir sur certains éléments du texte plutôt que d'autres s'il les juge suffisamment pertinents pour lui permettre de consolider son enseignement et d'obtenir le résultat escompté, c'est-à-dire ici réaliser une bonne traduction tout en s'intéressant au mécanisme de fonctionnement des langues en présence à partir de l'étude d'une catégorie spécifique d'éléments du support. C'est dans cet ordre d'idées qu'à travers *Plaidoyer pour la traduction de la poésie à l'École Normale Supérieure au Gabon* (2021), L. S. Okome Engouang met en lumière l'analyse stylistique dans la construction du sens d'un poème en vers et la compréhension de la versification espagnole et française.

Pour le cas du texte servant de support à notre expérience de classe, nous nous sommes (avec les étudiants) particulièrement intéressée à quelques marques de l'énonciation du récit : il s'agit principalement du système verbal connu sous l'appellation de temps verbaux, en tant qu'éléments linguistiques servant à situer les événements dans le temps et dans l'espace. Notre

choix se justifie par la capacité de cette marque linguistique à permettre la construction du contenu contextuel du texte qui donne lieu à la traduction de celui-ci. Evidemment, dans un texte littéraire, la conjugaison ne peut être étudiée sans que ne soient convoquées les déictiques de personnes, de temps et de lieux, car tout cet ensemble est intimement lié et permet d'apprécier l'organisation structurelle et contextuelle du texte. Ainsi, dans chaque classe, l'analyse de ces marques du récit qui a conduit à la construction du sens du récit a été effectuée dans une ambiance interactive.

3.1.1. Analyse des marques de l'énonciation du récit

❖ *Anaphores discursives*

Les éléments du paratexte sont les références traditionnellement convoqués pour la présentation d'un texte ou discours. Toutefois, le corpus à l'étude étant un texte anonyme dépourvu de ses références du paratexte, les apprenants ont éprouvé des difficultés à le présenter. Pour contourner cette difficulté, nous nous sommes intéressés aux anaphores discursives, lesquelles font partie des « marques de la cohésion de discours » selon A. Reboul et J. Moeschler (2005, p.61) et correspondent aux pronoms, aux adjectifs, aux déterminants, et aux noms des personnages.

Cela dit, le récit n'est pas riche en anaphores discursives. Il est globalement écrit à la 3^e personne du singulier et on y observe le pronom personnel y afférent *ella*. Toutefois, il laisse également entendre la voix du locuteur à travers le discours direct « Quisiera dos maravillosos tomates » qui met en exergue la première personne du singulier et marque la prise de parole du personnage Concepción García. Aussi, nous identifions un seul adjectif démonstratif *esa* à travers le syntagme nominal « *esa ciudad* », ce qui traduit une certaine distance entre le narrateur et le substantif auquel il se réfère tant sur le plan géographique que temporel. S'agissant des personnages, contrairement à la première réponse des étudiants, c'est-à-dire six personnages, le récit en regorge plutôt de cinq : *Concepción García* (qui renvoie également à la description *la mujer estaba lejos*), *Coco Aravena*, *la camarera*, *la mujer* (acheteuse de tomate) et *el vendedor*.

❖ *Des déictiques de temps et de lieux*

Cet acte consiste à mettre en évidence les éléments du récit qui déterminent son cadre spatio-temporel, car tout récit se déroule dans un lieu et à un temps spécifique. Le récit ne

regorge pas de plusieurs indices spatiotemporels. Nous avons ainsi identifié huit au total. Les indices de lieu *en el suelo, lejos, ciudad invernal, Berlin, Kurfürstendamm, cafetería, la frutería* laissent voir le déplacement du personnage Concepción García et les actions de tous les autres personnages du récit dans l'espace et le temps. Ce déplacement s'observe à travers la mise en scène, dans le récit, des verbes caractéristiques des actions des personnages, à savoir : « Desmontaba, cambiaba, repetía, caminaba, hubiera probado, acercaría, respondería, agregaría pasaría, diría, ofrecería se marcharía ».

Pour ce qui est de l'identification du temps de la scène, elle requiert une mobilisation des connaissances extralinguistiques. Elles sont constitutives d'un bagage cognitif de chaque être pensant et existent sous forme de souvenirs et d'expériences stockés dans la mémoire. C'est une sorte de réserve de savoir pertinent que le sujet pensant acquiert tout au long de son évolution intellectuelle. F. Plassard (2002, p.121) dit à juste titre que :

C'est dans le stock mnésique du bagage cognitif que peut être puisé le savoir nécessaire à l'identification du perçu, c'est par la mobilisation du savoir pertinent lui-même sélectionné dans un ensemble plus vaste, que s'opère le passage de la signification en langue à la formulation d'hypothèse de sens.

Ainsi, le stock de souvenirs du bagage cognitif permet de comprendre ce qui n'est encore qu'une intuition, par une activation des ressources dont on dispose. S'il est certain que la narration commence à la période d'hiver « ciudad invernal », la suite des actions peut être située à une période climatique plus agréable pour le tourisme à l'instar du printemps ou de l'été. Nous pensons en effet que les marqueurs spatio-temporels « lejos, ciudad invernal et Berlin » convoquent un changement de l'espace et du temps climatique dans la narration. L'hiver est classiquement décrit comme une période qui pétrit les paysages de gel et en ce sens, l'action d'admirer les toits qui est exprimée à travers la phrase « desde ahí mirar los techos de una ciudad,... », peut créer un contresens à la narration, le climat ne pouvant favoriser cette action. C'est pour cela que nous retenons que le second paragraphe met en évidence des actions effectuées de jour et en été. De telles particularités sont importantes à cerner dans la mesure où l'acte de traduire selon l'École de Paris exige que l'effet notionnel et émotionnel de départ soit retrouvé dans le texte d'arrivée. Par ailleurs, cette dualité de temps, si elle permet d'apprécier la progression du récit en ce sens qu'on verrait en l'hiver, le symbole du froid, de la douleur, de la terreur de Concepción García face au « récent homicide » commis par son conjoint Coco Aravena, le temps à Berlin, l'été, symboliserait le beau, les plaisirs, la joie qu'a connu Concepción García dans le passé, cette période de sa vie agréable qui aujourd'hui devient un

simple souvenir. Cette dimension philosophique des déictiques de temps et de lieux est également appréciable à travers les temps verbaux et les verbes.

❖ *Temps verbaux et nature des verbes*

En didactique des langues, l'étude du système verbal est un aspect prépondérant qui se rattache plus précisément à un enseignement grammatical « dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement » (J. P. Cuq, 2003, p.117) tout en situant bien les événements dans le temps. En analyse du discours, « les temps verbaux signalent des attitudes de locution, commentaires et récits, correspondant aux plans d'énonciation de Benveniste, à savoir le discours et l'histoire. L'attitude de locution est donc signalée par un ensemble de signaux, les temps verbaux, qui font système », (A. Reboul et J. Moeschler (2005, p.104). L'étude du système verbal en classe de traduction pédagogique aide non seulement à faire comprendre aux apprenants son importance dans la construction d'un discours cohérent, dans le développement des compétences linguistiques, mais également pour la saisie ou construction du sens du texte à traduire.

Cela dit, le texte servant de corpus à la présente étude est écrit au passé. Structuré en deux paragraphes, il est composé d'un total de trente verbes conjugués. Un verbe est conjugué au plus-que-parfait du subjonctif, deux verbes sont à l'imparfait du subjonctif⁵ « le llegara – Quisiera » ; quatre sont au passé simple « no movió; permaneció; Permaneció; recibió » ; neuf sont conjugués au conditionnel « acercaría - respondería - agregaría - pasaría - se maravillaría - escucharía - diría - ofrecería - se marcharía » et quatorze le sont à l'imparfait de l'indicatif « desmontaba – cambiaba – repetía - estaba - Estaba – caminaba- pensaba- tenía - Le encantaba - impregnaba - le gustaba, que estaba - amaba - se preocupaban ».

Pour une meilleure compréhension du récit et de la progression du travail, un rappel des fonctions des temps verbaux est essentiel. Dans le premier paragraphe, le système temporel est centré sur le passé simple (trois verbes) et l'imparfait de l'indicatif (trois verbes). Le passé simple, temps du récit par excellence des faits uniques ou ponctuels (S. Tasra, 2019) est convoqué pour exprimer un état ou « une action achevée qui s'est produite à un moment bien déterminé dans le passé » (J. Dubois et R. Lagane, 2014, p.104). Dans le texte, ce temps est mis en scène à travers deux verbes d'état (permaneció ; Permaneció) et un verbe de mouvement à la forme négative (no movió). Ceux-ci entretiennent une relation co-textuelle avec le

⁵ Au regard de la faible représentation de ce mode, il n'est pas pris en compte dans nos analyses.

personnage-sujet (Concepción García) dont le narrateur décrit la posture d'une personne terrifiée dans une pièce de la maison : « no movió una pestaña y permaneció acurrucada en el suelo ; Permaneció con la cabeza hundida y los brazos cruzados sobre el pecho ». Le complément d'objet direct (COD) « una pestaña » et les adjectifs qualificatifs attribués « acurrucada ; la cabeza hundida ; los brazos cruzados » permettent de désigner et / ou de caractériser le sujet. La représentation mentale du signifiant « acurrucada, cabeza hundida et brazos cruzados » est la posture du personnage. Celle-ci renvoie assurément à la description d'une personne apeurée et tétanisée. L'imparfait de l'indicatif, pour sa part, est convoqué à travers les verbes *desmontaba ; cambiaba ; repetía*, lesquels introduisent l'action passée dans sa durée avec le sujet *Coco Aravena*.

Le deuxième paragraphe comprend onze verbes à l'imparfait de l'indicatif, un au plus-que-parfait du subjonctif et neuf au conditionnel présent. Le temps imparfait s'opère à travers des verbes d'état et d'action pour décrire des faits continuels et habituels dans le passé (S. Tasra, 2019). Le verbe d'état « *estar* » qui apparaît deux fois dans le texte « *estaba ; Estaba* », le verbe de mouvement « *caminaba* » et les quatre verbes d'opinion « *pensaba, le encantaba, le gustaba, amaba* » sont mis en scène pour faire référence au personnage *Concepción García*, lequel est placé au cœur du récit. Ces verbes traduisent des actions, des opinions et des états passés dans la durée avec le sujet auquel ils sont en relation. Pour leur part, les verbes « *tenía, impregnaba, estaba, se preocupaban* » interviennent dans le discours pour mettre en évidence les merveilles de la ville de Berlin en tant qu'espace dans le schéma narratologique construit par l'auteur. De façon générale, nous pouvons dire que l'imparfait a une valeur descriptive qui contribue à percevoir les lieux en évidence dans le récit.

Le plus-que-parfait dans la phrase « *Apenas hubiera probado el helado* » sert à exprimer une action hypothétique du sujet « Elle » qui est le référent de *Concepción García*. Ce temps confère ainsi une action (*probar el helado...*) qui aurait pu se produire mais ne s'est pas déroulée. Pour terminer, il y a, neuf verbes d'action au conditionnel présent « *acercaría; respondería; agregaría; pasaría; se maravillaría; escucharía; diría; se los ofrecería; se marcharía* ». Ce mode « exprime une action ou un état qui dépendent, pour leur réalisation, de certaines conditions » (J. Dubois et R. Lagane, 2014, p.110). Le présent du conditionnel a plusieurs valeurs particulières. Ici, il exprime la supposition. Ces différentes actions au conditionnel se justifient par l'action du passé simple convoqué dans le premier paragraphe qui décrit l'état du personnage *Concepción García*. Il traduit son état de choc et l'évasion de sa pensée, de son esprit car « *no movió una pestaña y permaneció acurrucada en el suelo, ajena al frenesí*

reparador de Coco Aravena ». Le syntagme verbal (SV) « no movió... » et les adjectifs qualificatifs décrivent que le personnage Concepción García avait l'esprit ailleurs. Le choc de la scène dont elle a été témoin (et peut-être même complice) l'a distrait, la plongeant ainsi dans des souvenirs joyeux de sa vie à Berlin, ce qui justifie le conditionnel.

3.1.2. Du contenu du récit

Les différentes analyses qui précèdent consistaient à permettre la construction du sens du texte, à le comprendre tant au niveau verbal que contextuel. Ainsi, après analyse, nous retenons que, conformément aux réponses d'ensemble des étudiants : le texte soumis à l'étude est un extrait de texte littéraire anonyme d'auteur inconnu. Il s'agit d'un texte narratif dont le récit porte principalement sur le personnage Concepción García à travers deux séquences. Le narrateur initie le récit par la mise en évidence d'une scène de crime. La victime n'est pas identifiée dans le texte mais son meurtrier est Coco Aravena, époux de Concepción García. En revanche, l'étude des temps verbaux laisse voir que le deuxième paragraphe, le plus long du texte, met en évidence le souvenir joyeux de Concepción García, ses goûts et habitudes, des actions qu'elle ne peut faire *hic et nunc* car se situant physiquement dans une ville autre que Berlin.

Cette explication globale du texte a donné lieu à la proposition de trois (3) titres sémantiquement acceptables et caractéristiques des trois (3) classes : *L'ancienne vie de Concepción García* (pour le groupe de CAPC) ; *Le passé de Concepción García* (pour le groupe L3 du DEG) et *Le souvenir de Concepción García* (pour le groupe L3 du DE). Ces titres étant des propositions propres des apprenants, nous les avons acceptées dans la mesure où elles sont révélatrices de l'identité du personnage principal et du noyau du récit. Après cette phase, le titre de l'œuvre et de son auteur a été révélé aux apprenants afin de procéder à la reverbération de l'extrait de *La sombra de lo que fuimos* (2009) del chileno Luis Sepúlveda, en français.

3.1.3. De la reverbération du texte et discussion

D'après la théorie interprétative de la traduction, une fois que le texte est compris et déverbalisé, l'on peut désormais procéder à sa reverbération en langue cible. Il s'agit d'une :

Étape qui fait appel à la capacité de rédiger un texte, le traducteur devient maître de l'expression en suivant plus consciemment les méandres de pensée afin de déclencher le mécanisme conduisant à la découverte d'une équivalence acceptable. C'est une étape un peu complexe qui demande beaucoup de réflexion, c'est une exploration qui implique le

jugement de valeur, et de rester fidèle au sens du message - le vouloir dire de l'auteur original (J. I. Abah, 2018, p.246).

Autrement dit, la réverbalisation ou réexpression est une étape aussi ardue que la compréhension. Le tableau ci-dessous met en exergue la traduction du texte qui est le fruit des analyses effectuées par les apprenants. Bien évidemment, ce résultat ne prétend à aucune exhaustivité, tant cette étape a plutôt un caractère subjectif en ce sens que le choix des mots est souvent tributaire de la sensibilité du traducteur, de son expérience, l'essentiel résidant sur l'équivalence entre le sens du texte de départ et celui d'arrivée.

Tableau 2 : Illustration du texte source et de sa traduction

Texte source	Texte cible
<p>Cinco</p> <p><i>Concepción García no movió una pestaña y permaneció acurrucada en el suelo mientras el cónyuge desmontaba las dos hojas de la ventana rota del salón y las cambiaba por otras de un dormitorio. Permaneció con la cabeza hundida y los brazos cruzados sobre el pecho, ajena al frenesí reparador de Coco Aravena, que, como un absurdo manual de autoayuda, repetía la necesidad de conservar la calma.</i></p> <p><i>La mujer estaba lejos, muy lejos de esa ciudad invernal y del homicidio reciente. Estaba en Berlín, caminaba feliz mirando las vitrinas de Kurfürstendamm, pensaba subir a la cafetería de los almacenes Hertie a tomar una buena copa de helado y desde ahí mirar los techos de una ciudad que cuando la recibió tenía algo de isla. Le encantaba la cafetería del Hertie, el aroma a café, a tabaco y vainilla que impregnaba el ambiente. Apenas hubiera probado el helado, una camarera solícita se le acercaría a preguntarle Na, Schmeckt?, y ella respondería que sí, que le gustaba, que estaba rico. Y agregaría Danke schön con toda la emoción posible, pues amaba vivir en una ciudad donde las</i></p>	<p>Chapitre 5</p> <p>Concepción García ne bougea pas d'un poil et resta clouée par terre pendant que son mari démontait les deux vitres de la fenêtre brisée du salon et les remplaçait par d'autres d'une chambre. Elle resta la tête baissée et les bras croisés sur la poitrine, indifférente à la frénésie réparatrice de Coco Aravena qui, tel un absurde manuel de développement personnel, répétait qu'il lui fallait rester calme.</p> <p>La femme était loin, très loin de cette ville hivernale et du récent meurtre. Elle était à Berlin, elle s'y promenait joyeusement en regardant les vitrines de l'avenue <i>Kurfürstendamm</i>, elle songeait à monter à la cafétéria des magasins Hertie pour y manger une bonne glace et contempler, de là-haut, les toits d'une ville qui ressemblait à une île à son arrivée. Elle aimait cette cafétéria, l'arôme du café, du tabac et de la vanille qui imprégnait la pièce. Elle aurait à peine goûté sa glace qu'une serveuse attentionnée s'approcherait d'elle pour lui demander : « <i>Na, Schmeckt ?</i> » Et elle lui répondrait : « oui, j'aime, c'est bon ». Puis elle ajouterait <i>Danke schön</i> avec beaucoup d'émotion, car elle aimait vivre dans une ville où les gens se souciaient de leurs semblables. Ensuite,</p>

<p><i>gentes se preocupaban por el otro. Luego pasaría por una frutería, una vez más se maravillaría de las frutas ordenadas de manera apetitosa, escucharía a una mujer como ella decir Ich hätte gerne zwei wunderschöne Tomaten, cuando le llegara el turno también diría “Quisiera dos maravillosos tomates”, y el vendedor se los ofrecería envueltos en palabras: zwei wunderschöne Tomaten für die hübsche Dame, y se marcharía feliz de ser una bella dama con dos maravillosos tomates</i></p>	<p>elle passerait devant un magasin de fruits et légumes, s'émerveillerait une fois de plus devant les fruits disposés de manière appétissante, entendrait une femme comme elle dire «<i>Ich hätte gerne zwei wunderschöne Tomaten</i> ». Quand viendrait son tour, elle dirait, elle aussi, "Je voudrais deux magnifiques tomates", et le vendeur les lui offrirait, enveloppées dans des mots : «<i>zwei wunderschöne Tomaten für die hübsche Dame</i> ». Ainsi, elle s'en irait, heureuse d'être une belle dame avec deux magnifiques tomates.</p>
---	---

3.2. Discussion

L'analyse stylistique est un aspect important pour l'exploitation du texte littéraire, mais les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à la réaliser. C'est pour cette raison que nous avons cette fois accordé un intérêt particulier au système verbal. Il convient de comprendre qu'un texte offre toujours plusieurs champs d'entrée pour saisir son contenu informatif. L'intérêt accordé à cet item a consisté à sensibiliser les apprenants sur cet aspect discursif et linguistique étant donné le rôle que joue le verbe dans une phrase. Beaucoup d'étudiants ne se doutent pas qu'on puisse saisir le vouloir dire d'un auteur à partir du système verbal qu'il met en scène dans son texte. Dans le cas précis de l'étude, l'interprétation du passé, de l'imparfait mais surtout du conditionnel présent ont suffi à comprendre l'état de choc et la distraction du personnage principal Concepción García en ce sens que le lecteur est invité dans ses (Concepción García) souvenirs afin de découvrir ses habitudes d'antan.

Cela dit, après la reverbération du texte, l'analyse justificative s'invite en ultime point inscrit à l'acte de traduire selon l'École de Paris. Il s'agit, pour le traducteur, d'examiner si les phrases qu'il consigne sur le papier seront comprises par la collectivité linguistique à laquelle le texte traduit est destiné. Autrement dit, l'analyse justificative vise à vérifier l'exactitude de la solution (provisoire) retenue. Cette vérification consiste à s'assurer que l'équivalence rend parfaitement le sens et l'effet du texte source.

De façon générale, le texte d'arrivée présente en apparence les mêmes caractéristiques que le texte de départ : deux paragraphes. Le travail portant exclusivement sur la langue espagnole et la langue française, les passages du texte inscrits en allemand ont gardé leur forme à l'arrivée. Après analyse, il a été retenu, comme nous l'imaginions au départ, que la mise en

saillance du système verbal était un levier pour la compréhension du texte d'arrivée. Ainsi, dans le texte en français, le système verbal de départ est maintenu étant donné les critères de rédaction d'un récit au passé : passé-simple (ne bougea pas, resta, resta) ; imparfait (démontait, remplaçait, répétait, était, aimait, etc.) ; conditionnel (répondrait, ajouterait, passerait, s'émerveillerait, entendrait). Le texte ne présente pas de difficultés syntaxiques ni stylistiques majeures, et le jargon utilisé dans les deux textes tombe dans le domaine littéraire. On trouve dans le texte source le syntagme « permaneció acurrucada en el suelo » pour faire une description physique du personnage principal « Concepción García ». Notons que nous validons la traduction de l'adjectif « acurrucada » par « recroquevillée » qui se rapporte à Concepción García, car cette référence permet de lever l'équivoque sur la personne assassinée dans l'œuvre. En effet, en tant qu'épouse de Coco Aravena, Concepción García a assisté à une scène de crime « homicidio reciente » qui risque de bouleverser le cours de sa vie.

En outre, la correspondance entre « Las vitrinas de Kurfürstendamm » et « Les vitrines du Kurfürstendamm » nous oblige à explorer le contexte extralinguistique pour comprendre le sens de Kurfürstendamm comme le nom d'une avenue de la ville de Berlin. Ainsi, la traduction finale explicite est « Les vitrines de l'avenue Kurfürstendamm ».

En guise de conclusion

Ce travail est une mise en évidence de trois expériences de classe de la traduction pédagogique axée sur un texte littéraire du genre narratif. Il est parti d'un constat de la méprise de cette discipline et de ses contours par certains collègues et par les apprenants. L'article consistait en une proposition méthodologique non exhaustive de la traduction en classe universitaire de langue étrangère au Gabon, précisément, à l'UOB et à l'ENS. À travers ce travail, nous voulions faire comprendre aux apprenants que, quel que soit le lieu où elle est convoquée, la traduction est une question d'analyse et non un simple transcodage ou bricolage linguistique. Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes prioritairement intéressée au système verbal du récit. Cet item n'est pas très mis en avant dans les études de traduction littéraire de façon générale, et en particulier en classe de langue. Et pourtant, à y regarder de plus près, le système verbal, auquel s'ajoutent les déictiques de temps et de lieu, constitue un aspect essentiel dans la production du récit. Par conséquent, il est essentiel dans la construction du vouloir dire de l'auteur à des fins de traduction.

L'analyse stylistique est un aspect important pour l'exploitation du texte littéraire, mais les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à la réaliser. C'est pour cette raison que nous

avons cette fois accordé un intérêt particulier au système verbal. Il convient de comprendre qu'un texte offre toujours plusieurs champs d'entrée pour saisir son contenu informatif. L'intérêt accordé à cet item a consisté à sensibiliser les apprenants sur cet aspect discursif et linguistique étant donné le rôle que joue le verbe dans une phrase. Beaucoup d'étudiants ne se doutent pas qu'on puisse saisir le vouloir dire d'un auteur à partir du système verbal qu'il met en scène dans son texte. Dans le cas précis de l'étude, l'interprétation du passé, de l'imparfait mais surtout du conditionnel présent ont suffi à comprendre l'état de choc et la distraction du personnage principal Concepción García et ses habitudes d'antan.

Références bibliographiques

ABAH John Igbah (2018). « La notion de discours dans le processus de la traduction pragmatique ». *African journals online*, vol. 13, n° 1, 239-252. Disponible sur : <https://www.ajol.info/index.php/ijdmr/article/view/172293>, consulté le 02/01/2023.

ASSANVO Amoikon Dyhie (2020). « Contribution des langues maternelles ivoiriennes dans la lutte contre la covid-19 ». *Akofena*, Spécial n°3, 93-104. Disponible sur : <https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2021/09/07-T03-39-pp.-93-104.pdf> , consulté le 8/12/2022.

CUQ Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Cle International : Paris.

DANCETTE Jeanne (2006). « Dans les coulisses de la traduction, lieux et modalité du travail sur le sens ». *Le sens en traduction*, 63-80.

DELISLE Jean (1980). *L'Analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française des textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*. Les presses de l'Université d'Ottawa : Ottawa.

GEMAR Jean-Claude (2000). *Traduire ou l'art d'interpréter: fonctions, statut et esthétique de la traduction*. Tome 1: principes, Presses universitaires de Québec : Québec.

LAHLOU Hasina (2016). « Le rôle de l'analyse du discours dans le développement des aptitudes interprétatives chez les apprentis traducteurs ». *Cahiers de traduction*, 55-62.

LAVAUT Elizabeth (1993). « Traduire en LEA. Traduire pour communiquer ». *La traduction à l'université. Recherches et propositions didactiques*.

LAVAUT Elizabeth (1998). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Didier Erudition : Paris.

LEDERER Marianne & SELESKOVITCH Danica (1993). *Interpréter pour traduire* (3^e édition). Didier érudition : Paris.

- LEDERER Marianne (2006). *La traduction aujourd'hui*. Lettres modernes Minard : Caen.
- NTO AMVANE EKOME Théodorine, 2007, *Traduire la poésie en classe de langue ; quelques réalisations expérimentales*. Thèse de doctorat, Paris, ESIT-Paris III Sorbonne nouvelle.
- NTO AMVANE Théodorine (2022). *Compétences à traduire. Traduire par compétence*. Symphonia : Libreville.
- OKOME ENGOUANG Liliane Surprise (2013). *La traduction entre outil d'enseignement et discipline scientifique : le cas de l'espagnol au Gabon et en Guinée-Équatoriale*. Thèse de Doctorat en études hispaniques, Nice : Université de Nice Sophia Antipolis.
- OKOME ENGOUANG Liliane Surprise (2015). "Las lenguas locales de Gabón y su impacto en la expresión escrita de los estudiantes de ELE". Y. Morimoto, M.V. Pavón y R. Santamaría (Eds.), *La enseñanza centrada en el alumno*, 715-729.
- OKOME ENGOUANG Liliane Surprise (2021). « Plaidoyer pour la traduction de la poésie à l'École Normale Supérieure au Gabon ». *Dialogos*, vol. XXII, n°38, 229-250.
- OKOME ENGOUANG Liliane Surprise et BOUANGA Beverly Aude (2022). «La violencia en el ámbito escolar gabonés: cuando la traducción pedagógica de *La niña que curó el racismo* de Inongo-vi-Makomè, aporta soluciones». *Dialogos*, vol XXII, n°39, 205-227.
- PLASSARD Freddie (2002). *La place de la lecture dans le processus de traduction*. Thèse de doctorat, Paris : ESIT- Paris III Sorbonne nouvelle.
- REBOUL Anne et MOESCHLER Jacques (2005). *Pragmatique du discours*. Armand Colin : Paris.
- ROCHARD Michel (2000). « L'interprétatif et le contrastif sont-ils solubles dans la logique? », Contribution présentée au colloque de l'Association canadienne de traductologie. Disponible sur : <http://perso.wanadoo.fr/michel.rochard/Methodologie/Edmonton.html>, consulté le 21/11/2022.
- SEPÚLVEDA Luis (2009). *La sombra de lo que fuimos*. Espasa: Barcelona.
- TASRA Saïd (2019). « Le verbe ». Disponible sur <https://cstc.hypotheses.org/2120>, consulté le 26/01/23.