

INITIATION À LA TRADUCTION LITTÉRAIRE À TRAVERS L'APPROCHE BASÉE SUR LA TÂCHE (ABT) ET LE MODÈLE ESRIA

Juan DUQUE & Candy CAHUANA

Université linguistique d'État de Moscou

jduque_henao@hotmail.com/ candycahuana7@gmail.com

Résumé

Cet article est le résultat d'une collaboration entre le Département de Langue Espagnole et Traduction et le Département de Pédagogie et d'Expertise en Traduction de l'Université Linguistique d'État de Moscou. Les deux départements ont uni leurs forces par l'intermédiaire des deux professeurs hispanophones, afin de proposer un changement de méthodologie pour le cours "Lire chez soi" dans le cadre du programme d'Espagnol comme Langue Étrangère (E/LE) en employant l'Approche Basée sur la Tâche (ABT) et le modèle ESRIA. Ces nouvelles méthodologies doivent permettre aux enseignants de faire évoluer la pratique de la lecture. Alors essentiellement tournée vers l'enrichissement du lexique ou du bagage culturel des étudiants, la lecture servira un objectif encore plus ambitieux: faire découvrir en profondeur la cosmovision et le contexte socioculturelle d'un (e) auteur (trice) et à partir de là, oser faire ses premiers pas en traduisant leur ouvrage en russe. Nous considérons qu'il s'agit d'une pratique didactique qui optimise le processus de compréhension écrite et en même temps a un impact significatif sur le processus de traduction.

Mots-clés: traduction littéraire, ABT, ESRIA, littérature en E/LE, métalivre

1. Introduction

Afin de présenter notre proposition de manière claire, il est nécessaire de commencer par expliquer quel était le contexte curriculaire original qui nous a amenés à initier des changements dans le programme de la matière que nous enseignons. "Lire chez soi", traduction littérale du nom de la matière en russe, fait partie, avec les cours "Grammaire pratique", "Phonétique" et "La langue des médias", d'une macro-matière appelée "Pratique du discours oral et écrit" appartenant au programme d'Espagnol comme Langue Étrangère (E/LE). Pour

réussir, il est nécessaire d'obtenir une bonne note en moyenne dans les quatre micro-matières mentionnées ci-dessus.

Il est important de souligner que ces réajustements ont été pensés en tenant compte des besoins professionnels des futurs traducteurs et avec l'objectif de les aider à se familiariser avec des différents types de texte et des genres littéraires.

"Lire chez soi" est un cours qui a lieu une fois par semaine et chaque session a une durée de nonante minutes. Au total, il y a environ onze/douze leçons par trimestre, au cours desquelles une ou plusieurs œuvres littéraires doivent être lues en fonction de la complexité du texte et du nombre de pages qu'il contient.

L'objectif principal de cette matière est de développer des compétences communicatives en espagnol comme langue étrangère à travers l'analyse d'œuvres littéraires. Le programme stipulé pour chaque texte était constitué des thèmes suivants:

Sujet 1. Définition de l'intrigue/du scénario de l'œuvre.

Sujet 2. Portrait des personnages. Qualités des personnages.

Sujet 3. Relations interpersonnelles entre les personnages.

Sujet 4. Réaction des personnages face aux événements qui les entourent.

Sujet 5. Les valeurs éthiques et morales de la société et leur reflet dans l'œuvre.

Sujet 6. L'opinion du lecteur à propos des personnages.

La méthodologie appliquée était l'interprétation traditionnelle des textes et consistait en deux étapes principales: 1) la lecture individuelle faite par l'étudiant à la maison (d'où le nom de "Lire chez soi"); 2) le partage en classe qui impliquait de répondre à des questionnaires de compréhension, de faire des exercices à trous pour utiliser le nouveau vocabulaire, et de traduire des fragments du texte.

Les activités en classe comprenaient également des exercices de questions-réponses, des tables rondes, des entretiens, des débats, des jeux de rôles, des présentations et des mises en situation. L'idée était que le contenu du texte serait transmis par chacune de ces activités, mais que l'intégration de cet apprentissage ne se ferait que par la répétition et la mémorisation.

En tant que telle, il n'y avait pas de liste d'œuvres suggérées, seule une recommandation était faite: de travailler avec les grands écrivains et poètes du XXe siècle. Des noms tels que Federico García Lorca, Camilo José Cela, Miguel Delibes, etc. ont été mentionnés.

L'évaluation consistait à répondre oralement à l'une des dix questions sur l'œuvre analysée, toutes étant liées aux thèmes mentionnés ci-dessus: la vie de l'auteur, l'intrigue, les personnages, les questions sociales reflétées dans le récit et les différents événements historiques et culturels qui l'entourent. Les étudiants sont pour la plupart des filles âgées de dix-huit à vingt-deux ans qui étudient la traduction, la philologie française et allemande. L'espagnol est leur deuxième ou troisième langue étrangère et leur niveau de compétence linguistique se situe entre B1 et B2.

Leurs connaissances de la littérature espagnole et latino-américaine sont parcellaires, parfois inexistantes, et ce sont plutôt des littératures exotiques pour eux. Les étudiants sont liés au monde de l'espagnol par la danse (la salsa et la bachata sont très populaires en Russie); la musique (ils connaissent des chansons très populaires comme *Bésame mucho* ou *Canción del mariachi*); des personnalités politiques comme Fidel Castro et Hugo Chávez; les peintres Dalí et Frida Kahlo; et les écrivains García Márquez et Miguel de Cervantes.

Il est important de garder à l'esprit que les étudiants russes sont généralement très compétitifs et très impliqués, ce qui a un impact négatif sur le travail collaboratif ou les activités par deux ou par groupe. Ils n'ont pas non plus l'habitude de laisser libre cours à leur imagination ou à leur créativité. Cela peut être frustrant pour l'enseignant qui souhaite appliquer une méthodologie plus ouverte orientée vers la participation et la négociation des activités. Ils sont parfois apathiques et évitent presque toujours les sujets controversés comme la politique, la religion ou le sexe.

Si vous êtes un enseignant très traditionnel, l'utilisation continue de la technologie par les étudiants en classe peut être assez inconfortable. En fait, ils préfèrent lire sous forme électronique, que ce soit sur des liseuses électroniques, des téléphones mobiles ou des ordinateurs portables. C'est un aspect qui doit être sérieusement pris en compte lors de la planification des sessions afin de faire de la technologie une alliée et non une ennemie de l'enseignant.

2. Le besoin d'un changement

Dans un premier temps, nous avons observé comment d'autres collègues enseignaient la matière pour essayer à notre tour d'appliquer leur ligne méthodologique. Cependant, nous n'étions pas en mesure de répondre aux besoins

réels de nos étudiants. "Lire à la maison" était jusqu'alors un cours sur l'histoire, la compréhension et l'analyse de textes littéraires en espagnol, conçu davantage pour les locuteurs natifs que pour les étudiants en E/LE.

Nous avons commencé à concevoir un cours totalement différent, qui ne consistait pas pour les étudiants à raconter ce qu'ils avaient lu ou à montrer leurs compétences en matière de recherche de synonymes, de mémorisation de locutions ou d'analyse de figures littéraires; cela ne nous intéressait absolument pas. Nous cherchions un espace pour leur montrer que la littérature peut être utilisée pour résoudre des problèmes de traductologie dans la vie de tous les jours et qu'il existe des tâches pratiques dans lesquelles ce que nous lisons peut être appliqué. Nous avons alors décidé de sonder l'attitude des étudiants à l'aide d'une enquête sur la méthodologie conventionnelle et les changements possibles. Le résultat? Oh surprise! Ils n'ont rien objecté, au contraire, ils se sont montrés plutôt collaboratifs.

La première étape a été de décider de suivre l'Approche Basée sur la Tâche (désormais ABT). L'idée était d'en finir avec la pratique conventionnelle consistant à assister à des cours pour transmettre des connaissances théoriques (enseignant) et à les répéter (étudiant). Les objectifs sont devenus plus ambitieux: promouvoir l'apprentissage par l'utilisation réelle de la langue, en combinant les processus d'apprentissage avec les processus de communication. Tout cela dans le but de mener à bien une tâche ou un projet.

Le concept de tâche selon Long (2015) est défini comme "les activités du monde réel auxquelles les gens pensent lorsqu'ils planifient, mènent ou se souviennent de leur journée (Long 2015: 5)". Les tâches sont donc des "problèmes" quotidiens que nous pouvons résoudre, dans une large mesure, à l'aide du langage. En résolvant ces "problèmes", nous donnons un sens à notre apprentissage, nous passons par différents processus de négociation, de modification, de reformulation et d'expérimentation d'idées pour atteindre l'objectif (Richards, Rodgers, 2009: 223). Il convient de noter que l'ABT est l'approche promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR) en considérant que nous sommes des êtres sociaux avec des "tâches à accomplir (pas seulement liées à la langue), dans un ensemble donné de circonstances, dans un environnement spécifique et dans un domaine spécifique" (CECR 2002: 9).

L'ABT est centrée sur l'apprenant en lui fournissant un programme pratique et utile, adapté à ses besoins et avec lequel il est capable d'apprendre par lui-même. Ainsi, en plus de le faire se sentir à l'aise, nous, les enseignants, lui donnons la confiance et le rôle principal dans son processus d'apprentissage, en partant du principe que l'esprit humain retient beaucoup mieux les concepts qui ont été travaillés par lui-même et non ceux sur lesquels on a mis l'accent de l'extérieur (Baralo 2004: 65-67). Du point de vue didactique, ce qui est le plus important et le plus fructueux ce n'est pas le produit final et visible après l'accomplissement de toutes les tâches, mais les opérations psychosociales invisibles qui y ont conduit.

L'enseignant de l'ABT, quant à lui, devient un bon observateur, sélectionneur et séquenceur des tâches les plus appropriées pour ses apprenants. Tout d'abord, il s'attache à connaître en profondeur les besoins de son groupe. Une telle analyse des besoins, ainsi que la conception des tâches en tant que telles, se traduisent par plus de temps et d'efforts pour l'enseignant, ce qui est inévitable. L'ABT ne serait dans ce sens pas adaptée aux enseignants qui préféreraient suivre les exercices d'un manuel donné.

Dans ce modèle pédagogique, tout ce qui précède peut changer en fonction de la compréhension que l'on a des devoirs qui font appel à la fois à l'imagination de l'enseignant et à celle des étudiants. Ainsi, il existe différents types de tâches, de séquences, d'évaluations et de procédures pour arriver à la mise en œuvre.

2.1 L'ABT comme fondement et le modèle ESRIA comme stratégie

Si l'ABT était notre ligne directrice de base pour atteindre le point culminant du projet final, le modèle ESRIA (Ehlers 2017: 131-149) serait l'outil qui nous permettrait de remplir les microtâches de chaque classe.

Grâce au professeur Christoph Ehlers, qui enseigne l'allemand comme langue étrangère (ALE) et les fondements de la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères à l'Université de Séville, nous avons découvert cette précieuse ressource. Ehlers applique sa proposition à un circuit d'apprentissage de microclasses de langues étrangères du Master d'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère et autres langues vivantes (MASELE), dont le public cible n'a pas nécessairement de connaissances préalables des langues que les praticiens se préparent à enseigner. L'activité se déroule dans un contexte

d'interactions agréables et détendues, qu'Ehlers lui-même a appelé *Le Marché de Babel* (Ehlers 2017: 131-149).

Ehlers souligne l'importance de l'application de la recherche-action aux circuits d'apprentissage. Dans cette approche, le processus d'enseignement et d'apprentissage est multidirectionnel: l'enseignant présente le modèle aux étudiants; les étudiants enseignent à leur tour à l'enseignant grâce à des propositions qu'ils formulent pour enseigner ces langues à d'autres. Une fois le marché mis en place, le public est invité à participer activement. Le flux d'informations et d'apprentissage est donc constant et cyclique.

Il convient de noter que, pour réaliser ce marché, des ONG et d'autres organisations d'aide aux réfugiés sont souvent invitées à participer et il leur est demandé, respectivement à leur familiarité avec une ou plusieurs des langues qui feront partie du programme, de faire des observations et de fournir des commentaires aux futurs enseignants. De cette manière, une co-évaluation directe est réalisée, mais sans les tensions que peut susciter un examen.

Le modèle ESRIA se compose de cinq phases: Expérience, Simulation, Réflexion, *Input* et Application. D'où son nom. Pour notre cas, nous avons réduit le modèle à trois phases: Expérience/Simulation, Réflexion/*Input* et Application. Dans chaque session, nous essayons de faire passer l'étudiant par chacune de ces phases.

Dans la phase Expérience/Simulation, les étudiants ont l'occasion de "vivre" le projet final de l'enseignant. Ainsi, l'enseignant ne donne pas un cours magistral ou ne parle pas de notes ou de programmes, mais devient pour un moment un présentateur de son projet afin que les étudiants comprennent bien ce qu'ils devront faire eux-mêmes plus tard, lorsqu'ils réaliseront leurs propres projets.

La phase de réflexion/*Input* est un processus d'introspection, d'analyse et de discussion en groupe de la phase d'Expérience/Simulation.

La phase d'application consiste à développer une partie du projet en fonction de ce qui a été appris dans la phase d'Expérience/Simulation et dans la phase de Réflexion/*Input*, c'est-à-dire qu'à partir du modèle qui leur a été présenté précédemment, les étudiants se mettent en route pour travailler en collaboration à la création de leur propre projet.

La section suivante explique en détail en quoi consiste notre proposition didactique. Avec cet exemple, vous pourrez mieux comprendre comment réaliser chacune des phases du modèle ESRIA.

2.2 Notre proposition didactique

La tâche principale de cette classe est de lire un livre et, à partir de celui-ci, de créer un métalivre avec lequel ils participeront à une sorte de foire aux livres. Le livre à lire doit répondre aux conditions suivantes:

- Il doit être écrit par un écrivain du pays hispanophone choisi en classe.
- De préférence sans traduction en russe.
- Il ne doit pas compter plus de trois cent pages.
- Il peut être de n'importe quel genre littéraire (épique/narratif, lyrique ou dramatique).

Le métalivre doit être présenté dans un format original comprenant les chapitres suivants:

- Présentation de la biographie de l'auteur.
- L'époque à laquelle le livre a été écrit ou l'époque à laquelle se déroule l'histoire du livre.
- L'intrigue du livre lu.
- Le personnage préféré.
- Les mots ou les phrases qui m'ont le plus plu.

L'élaboration, ou une partie de celle-ci, se fera en classe, en travaillant en binôme et en tenant compte du modèle proposé et des recommandations de l'enseignant pour chacun des chapitres.

La participation à la foire consiste à mettre en place un stand pour présenter le résultat final du métalivre. Pour cela, chaque binôme ou groupe disposera d'environ trente minutes et il sera essentiel que la présentation comprenne au moins une activité interactive à laquelle les visiteurs participeront.

Le succès et la notation de la tâche sont évalués comme suit: la moitié de la note proviendra de la moyenne pondérée d'une enquête quantitative répondu auprès les visiteurs du stand; l'autre moitié sera attribuée par le professeur en fonction du travail effectué en classe et la participation active de chaque membre de l'équipe. La moyenne de ces deux notes constituera la note finale du cours.

Le premier cours est la phase d'Expérience/Simulation, dans laquelle l'enseignant fait une présentation modèle, comme s'il était à la foire du métalivre:

il invite les étudiants à son stand, présente sa création, commente la façon dont il l'a fabriquée et réalise au moins une activité interactive dans laquelle les étudiants sont impliqués dans le texte. L'enseignant profite ainsi du facteur surprise pour éveiller la curiosité de la classe. Il devient comme cette image de la girafe de Mora Teruel (2013), celle qui entre dans la salle de classe et allume le désir de connaître de nouvelles choses. Il n'y a pas de listes, de programmes ou d'évaluations, mais plutôt des histoires, des époques, des personnages, des phrases et des mots favoris. Les étudiants verront ainsi que le cours qu'ils attendaient s'est transformé sur place en une sorte de foire aux livres. Ce sera le modèle qui leur servira de référence pour réaliser leur propre projet.

Lors des sessions de cours suivantes, la phase d'Expérience/Simulation sera un peu plus courte. L'idée est qu'à chaque session, l'enseignant s'attaque à un chapitre de son métalivre et commente le processus de création: quel outil il a utilisé, ce qui l'a inspiré et comment il l'a fait (format).

La phase de Réflexion/*Input* est un espace permettant d'analyser le travail de l'enseignant, de le discuter avec ses collègues et d'étudier différentes manières d'exploiter les textes littéraires dans le cours de langue étrangère. Cette phase est essentielle pour faire comprendre que chaque projet est unique et que chaque groupe est libre de donner libre cours à ses propres idées pour réussir son projet.

La phase d'Application consiste à créer une section du métalivre, ou même le métalivre tout entier, à partir de ce qui a été appris dans les phases précédentes. Le résultat de cette application n'est autre que la foire elle-même. Lors de l'avant-dernière session du cours, les étudiants terminent leur création, l'impriment et décorent leur stand. Lors de la dernière session, ils participent à la foire en tant qu'exposants et visiteurs en même temps. Il convient de souligner que, dans cette phase, c'est le moment de rappeler aux étudiants qu'ils ne sont pas des professeurs d'espagnol comme langue étrangère, ni des critiques littéraires ou des traducteurs. Ce sont des lecteurs actifs et participatifs qui ont décidé d'exposer à la foire afin d'inviter le public à lire ce qu'ils ont lu et à partager avec lui les émotions et les sentiments qui ont émergé après la lecture. Tout cela se reflète dans le contenu de leurs métalivres.

En tant que visiteurs du stand, les étudiants auront l'occasion de valoriser le travail de leurs camarades et d'enrichir leur univers littéraire. À l'avenir, ils pourraient, par exemple, traduire dans leur langue maternelle l'un des livres qui leur a été recommandé lors de la foire.

La phase d'Application comporte également un moment de réflexion, puisque les métalivres, les présentations et le stand sont évalués selon la rubrique pour les visiteurs du stand et la rubrique pour l'auto-évaluation/introspection en tant qu'auteur d'un métalivre.

2.2.1 *Les métachapitres illustrés*

2.2.1.1 *Biographie*

Nous voudrions présenter cette section en commentant le métalivre *Lituma en los Andes* de Mario Vargas Llosa. Il s'agit du portfolio d'un détective qui enquête sur les disparitions qui se déroulent dans le roman sur les hauts plateaux péruviens. L'écrivain Vargas Llosa est présenté ici comme un policier disparu et sa vie est racontée dans une fiche de dossier d'un poste de police. En suivant les indices, les rapports, les portraits parlés, les coupures de journaux et les notes de ce détective, les lecteurs ne manqueront pas de s'intéresser à l'œuvre originale.

2.2.1.2 *Époque*

Dans son métalivre d'*El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince, une étudiante a construit ses cinq chapitres autour d'une idée centrale: un théâtre de marionnettes. Elle se sert de la mode pour décrire l'époque dans laquelle se déroule l'histoire. Les robes des personnages ont été cousues par elle-même et elle les a mises sur les poupées de sa petite sœur. Ensuite, l'étudiante a pris de bonnes photos des dessins et des modèles et les a utilisées comme base pour ses réflexions sur les valeurs sociales des hommes et des femmes dans le roman.

2.2.1.3 *Intrigue*

El coronel no tiene quien le escriba de Gabriel García Márquez a été la source d'inspiration de certains étudiants qui ont décidé de développer les chapitres de leur métalivre comme une sorte de journal d'un artiste graphique qui lit le roman et s'en inspire. La section "intrigue", en particulier, est une histoire avec des pictogrammes. De cette façon, les auteurs attirent l'attention d'autres apprenants de l'espagnol comme langue étrangère, qui s'amuse et prennent confiance dans leur maîtrise de la langue en étant capables de compléter et de comprendre par eux-mêmes le message encodé dans les dessins tout au long du texte.

2.2.1.4 *Personnages préférés*

Ce groupe a pris le réseau social Badoo comme base pour son métalivre de *Lituma en los Andes* de Mario Vargas Llosa et a créé sa propre version de ce réseau social pour les personnages andins du roman, d'où le nom Andoo. Le

chapitre des Personnages préférés est ensuite le profil de deux des protagonistes de l'histoire qui donnent des "J'aime" à leurs photos, générant ce que l'on appelle dans ce type de site un match, débloquent la description de chacun et ouvrant un chat pour que les intéressés puissent convenir d'un rendez-vous.

2.2.1.5 *Mots ou phrases préférés*

Encore dans *Lituma dans les Andes*, les étudiants ont créé une version du populaire jeu russe *Mafia*. Cette fois-ci, les participants au jeu incarneront les personnages du livre et rechercheront les meurtriers de trois hommes dans les Andes. La section *Mots ou phrases préférés* est mise en œuvre avec succès dans les cartes et les descriptions de chacun des rôles qu'un joueur peut choisir. Ainsi, par exemple, dans la carte de Tomasito, nous voyons une phrase qui caractérise très bien ce jeune policier naïf et follement amoureux: "Más mi pegas, más mi quieres", no dicen que decimos?

3. La métamorphose du métalivre

Le projet métalivre n'a pas seulement pour but de répondre aux exigences du sujet ou d'analyser la vie d'un auteur sous un angle différent, mais aussi d'être un outil de vie qui aidera professionnellement le futur traducteur dans l'analyse lexicographique constante qu'exige la profession, et dans les travaux collectifs qui surgissent occasionnellement.

Tout cet apprentissage s'est fait dans le cadre de la pédagogie et de son application à l'enseignement des langues étrangères. C'est pourquoi, à ce stade, il est important pour les auteurs de souligner la valeur intrinsèque du tandem traduction-pédagogie qui a été présent tout au long de ce parcours. Ce point sera développé plus loin, mais cette section vise à mettre en évidence un autre fruit précieux qui a résulté du métalivre, une initiative qui, au fil du temps, a subi une métamorphose que Kafka lui-même n'aurait pu imaginer.

3.1 Du mot à l'analyse traductologique

Après avoir participé à la création et à la présentation de son métalivre à la foire, l'un de nos étudiants a été invité à la présentation du dictionnaire des colombianismes en Russie et a eu pour tâche de réfléchir à une possible traduction du mot *guatila* (chayotte). Le jeune homme a surpris le public avec une étude approfondie de ce mot et de son possible équivalent russe *гречка* (sarrasin).

L'étudiant a fondé sa décision sur le fait que ces deux aliments ont été, au fil des années, discriminés et considérés comme des "aliments pour les pauvres" et que cette nuance est la plus importante dans le contexte traductologique auquel il a été confronté. Pour compléter son travail, il nous montre également comment ces produits apparaissent dans l'actualité et quel est leur impact économique en Russie et en Amérique latine, où leur image a désormais changé et où ils sont de plus en plus appréciés pour leur valeur nutritionnelle et leur pouvoir efficace dans le traitement de diverses maladies.

3.2 Traduire collectivement la littérature

Bien que la plupart de nos étudiants font partie du programme de première année de traduction, la motivation pour s'impliquer dans la traduction de textes littéraires est évident. En tant qu'enseignants, et peut-être en raison d'une déformation professionnelle, comme certains le disent, nous succombons à la motivation des étudiants et essayons de satisfaire leur curiosité en les guidant sur le chemin d'un type de traduction qui est surtout destiné aux étudiants des dernières années de la carrière.

Traduire en groupe permet une complicité, un travail coopératif et un échange d'idées qui a rarement lieu pendant la traduction. Il s'agit donc d'une ressource qui tente de laisser de côté la compétitivité et l'individualisme au profit du travail en équipe. L'expérience de la création du métalivre pendant un trimestre sert de base pour proposer aux étudiants de passer à ce niveau de collaboration entre pairs.

C'est le cas d'un groupe qui a décidé de mettre sur pied une foire consacrée exclusivement à *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince. Chaque étudiante a fabriqué de façon artisanale une maquette d'un endroit représentatif du roman, et ensemble, elles ont créé une pièce en 3D du monde de l'auteur à travers les yeux de ces jeunes filles russes. La foire était également spéciale, car elle s'est transformée en un circuit à travers la ville de l'auteur, où à chaque arrêt on pouvait voir le métalivre de chacune et écouter un chapitre traduit en russe. Cette traduction collective a été "l'excuse parfaite" pour contacter l'écrivain et entamer un travail de traduction professionnelle avec lui, qui est toujours en cours et qui représente une expérience très enrichissante.

3.3 Se lancer dans la traduction pédagogique

L'une des activités les plus productives a été l'utilisation de la traduction pédagogique (désormais TP) dans les classes d'espagnol L2 et L3. Au départ, et comme c'est le cas lorsqu'il s'agit de faire travailler ensemble les deux disciplines, il y avait un certain scepticisme, car, comme le commente Pintado-Gutiérrez (Pintado-Gutiérrez 2012: 321-353), les deux domaines d'étude ont été déconnectés et n'ont recommencé que récemment à s'interconnecter malgré les oppositions que cela continue de susciter.

Pour les auteurs, l'objectif du sujet "Lire à la maison" est la communication qui se manifeste par la production et la compréhension de l'écrit et, en ce sens, nous avons pu trouver un terrain d'entente. Nous n'approfondirons pas ici les principes fondamentaux de la TP, et laisserons cela pour une autre occasion, mais il est pertinent de commenter la façon dont nous avons appliqué à notre manière la TP et les résultats obtenus jusqu'à présent.

L'une des missions que s'est fixées la Faculté de traduction ces deux dernières années a été de faire connaître au public russe l'œuvre du célèbre écrivain afro-colombien Manuel Zapata Olivella. La tâche a été compliquée pour plusieurs raisons, parmi lesquelles: la connaissance limitée que les étudiants ont de la négritude et de ses représentants; l'utilisation d'un lexique très élaboré dans un contexte littéraire mythologique; et le manque de textes pouvant servir de référence lors de traductions de ce type. La bonne nouvelle est que, malgré le défi que cela représentait, la traduction d'une série de contes de Zapata Olivella, *¿Quién le dio el fusil a Oswald?* a été réalisée, ce qui a donné lieu à une compilation bilingue (espagnol-russe) d'une grande valeur sociale et pédagogique.

Ce projet a été réalisé par des étudiants des dernières années du programme sous la supervision, la révision et l'édition de leurs professeurs. Cette compilation est actuellement utilisée par des étudiants de deuxième et troisième année de L3, ce qui a permis d'aborder des questions sociales aussi complexes que la diaspora des esclaves africains en Amérique depuis la colonisation jusqu'au XXe siècle. Le fait de disposer de la version bilingue comme ressource a motivé les étudiants à participer en classe en donnant leur point de vue à propos des histoires abordées par Zapata Olivella. Ils se montrent confiants dans leur utilisation du vocabulaire et dans l'expression de leurs opinions sur le sujet. En outre, ils ont même enrichi

leur propre lexique en russe, car certains mots très cultivés, rarement utilisés dans la vie quotidienne locale, ont été découverts grâce à ce texte. Nous observons donc un apprentissage significatif également dans leur langue maternelle.

L'utilisation du TP en classe est une innovation dans les deux facultés et, bien que nous y travaillions encore, nous sommes déjà témoins des avantages traductologiques et didactiques de son application en classe. De plus, c'est pour nous un allié idéal pour accompagner le projet du métalivre et amener d'autres étudiants qui apprennent d'autres langues que l'espagnol à s'intéresser aux œuvres hispano-américaines, que ce soit dans leur traduction en russe ou en L2.

4. Conclusion

Notre engagement envers l'ABT a radicalement changé notre sujet. Nous avons enfin réussi à amener les étudiants à approfondir le contenu des œuvres littéraires sans ambitions historicistes ou linguistiques. Grâce à la tâche ardue de créer un métalivre et de le présenter à une foire, nous avons réussi à faire en sorte que le texte littéraire élargisse l'idée que le lecteur se fait du monde et le transforme en un transmetteur de culture qui, d'une part, grâce aux métachapitres, éveille l'intérêt du public pour les romans en espagnol qui n'ont pas encore été traduits en russe et, d'autre part, l'immerge complètement dans l'univers de l'auteur au point d'oser le traduire et de tenter de conquérir de nouveaux lecteurs.

Des ressources telles que l'analyse traductologique, la traduction collective et le TP nous ont permis de créer une atmosphère plus propice à l'apprentissage global, à la motivation et à l'éveil de la curiosité de nos étudiants. Il en résulte des projets uniques qui peuvent être utilisés comme matériel de soutien pour les étudiants, les enseignants et toute personne intéressée par ce sujet et qui souhaite accéder à une œuvre en espagnol d'une manière différente.

Le projet a démontré qu'en transformant la salle de classe traditionnelle en un défi plus pratique et plus proche de ce que sera leur avenir professionnel, les étudiants peuvent aborder les romans qui les intéressaient vraiment, et, ainsi, transmettre aux lecteurs potentiels tout ce qui les a captivés dans leur lecture. En témoignent les enquêtes réalisées après les foires des métalivres, où les visiteurs ont assuré qu'ils étaient intéressés par la lecture et l'approfondissement de l'œuvre qui leur avait été présentée.

Enfin, nous tenons à souligner que, si cette proposition doit être transposée en classe, il convient de tenir compte du contexte dans lequel la matière est développée afin de l'adapter aux besoins des étudiants et à leurs intérêts. Nous espérons que ce travail pourra être utile à d'autres enseignants de langues étrangères ou de traduction qui, comme nous, cherchent à innover dans l'enseignement de la littérature, de la traduction et de la traductologie. Tout cela sans oublier que, comme le dit justement Pennac (Pennac 1992: 13), "le verbe lire ne supporte pas l'impératif (...)". C'est sur cette maxime que doivent se construire les espaces d'interaction qui feront de la traduction une discipline plus didactique et plus participative.

Bibliographie

- BARALO, Marta (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- EHLERS, Christoph (2017). The Babel Marketplace – An Artefact for Teacher Training. In JIMÉNEZ RAYA, M.; MARTOS RAMOS, J. & TASSINARI, M. (eds.), *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching* (pp.131-149). Peter Lang.
- LONG, Mike (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester: John Wiley & Sons.
- PENNAC, Daniel (1992). *Comme un roman*. Paris: Gallimard.
- PINTADO-GUTIÉRREZ, Lucía (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Didáctica de la traducción*, n°23, 321-353.
- RICHARD, Jack & Theodore RODGERS (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.