



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale

in

Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

**La Traduction comme outil
d'éducation interculturelle :
proposition d'une unité didactique d'application**

Relatore

Ch. Prof. Giuseppe Sofo

Correlatore

Ch. Prof. Yannick Hamon

Laureanda

Marianna Medici

Matricola: 870304

Anno Accademico

2021 / 2022

Table des matières

Introduction	iii
Première section : le cadre théorique	1
Chapitre 1 : L'éducation interculturelle dans la didactique des langues étrangères : le besoin d'une « pédagogie de l'ambiguïté »	1
1.1 Le rôle de l'éducation interculturelle dans le monde contemporain	2
1.2 L'appel à une éducation à la culture en didactique des langues étrangères	6
1.3 Les approches de l'éducation à la culture : un domaine en cours de transformation	11
1.4 Vers une « pédagogie de l'ambiguïté »	22
1.5 Les objectifs de la CCI pour la promotion d'une « pédagogie de l'ambiguïté »	26
Chapitre 2 : La traduction : un espace de communication entre langues et cultures	31
2.1 Le lien indissoluble entre langue, culture et identité	32
2.2 L'entrée de la culture dans les études en traduction	39
2.3 « Habiter » les interstices par le biais de la traduction	48
Chapitre 3 : La traduction en classe en tant qu'outil d'éducation interculturelle	57
3.1 La traduction au service de l'éducation interculturelle	58
3.2 Le rôle de la traduction à l'intérieur de la didactique des langues étrangères	69
Deuxième section : le cadre pratique	75
Chapitre 4 : Proposition d'une unité didactique d'éducation interculturelle et de traduction	75
4.1 Public et contexte	77
4.2 Description des activités des trois Unités d'Apprentissage (UdA)	89
Conclusion	116
Annexe	117
Bibliographie et sitographie	180

Table des figures

Figure 1. Graphiques récapitulatifs du dernier recensement ISTAT	5
Figure 2. Modèle de CCI de Balboni et Caon	14
Figure 3. Relations réciproques entre langue, culture et identité	34
Figure 4. Le « brot » allemand et le « pain » français	37
Figure 5. Structure de l'Unité Didactique	76
Figure 6. « Histoire de l'Iran » sur Padlet.com	104
Figure 7. « La mutilation des organes génitaux féminins » sur Padlet.com	113

Introduction

Il n'est pas toujours facile d'accueillir ce qui paraît étranger au premier regard. Chacun d'entre nous incarne un univers unique de valeurs, de croyances et de traditions qui nous sont transmises par le groupe social dans lequel nous avons grandi. Cependant, ces constructions sociales, qui portent généralement le nom de « culture », peuvent également constituer une barrière contre tout ce qui s'écarte de notre façon d'être et de faire. Il en résulte des stéréotypes et des préjugés qui, à grande échelle, sont à l'origine des nationalismes et de l'esprit de clocher. Deux attitudes délétères dans un monde qui, de plus en plus, se caractérise par un contact constant avec la diversité.

L'éducation interculturelle représente la meilleure manière pour lutter contre ces risques, mais pour encourager les apprenants à « habiter les espaces interstitiels » plurilingues et pluriculturels de notre société, où tout est fluide et changeant, elle doit recourir à des moyens puissants. L'outil que cette étude propose à cette fin est probablement l'un des plus anciens jamais utilisés dans l'apprentissage : la traduction. En effet, étant par sa nature un espace de cohabitation et de communication entre plusieurs langues et cultures, la traduction permet de percevoir l'hybridité intrinsèque des langues et, par conséquent, des identités individuelles et collectives que ces langues expriment.

Le premier chapitre de ce mémoire est entièrement dédié à l'éducation interculturelle, dont il décrira le rôle et les objectifs. La globalisation qui caractérise l'époque contemporaine demande le développement de nouvelles compétences liées à la gestion des relations avec le Divers linguistique et culturel. Toutefois, le but ultime de l'éducation interculturelle est surtout la promotion d'une « pédagogie de l'ambiguïté », à savoir une didactique qui puisse habituer les apprenants à l'ambiguïté et à l'opacité qui sont à la base de notre réalité plurilingue et pluriculturelle.

La traduction fait l'objet du deuxième chapitre. Ce dernier illustre d'abord le lien indissoluble entre langue, culture et identité qui sous-tend les études les plus récentes dans le domaine de la traduction. De simple copiste, le traducteur devient l'agent principal du processus de traduction et en même temps le point de contact entre une langue-culture et l'autre. D'où la responsabilité politique et morale du traducteur vis-à-vis de l'œuvre source qu'il doit transmettre dans la culture d'arrivée. Grâce aux études qui ont approfondi cet aspect depuis les années 1990, la traduction est devenue un « Troisième Espace » de communication entre langues et cultures. En traduisant, le traducteur a accès à cet espace

interstitiel et peut acquérir une expérience concrète du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

Le troisième chapitre retrace les points de contact entre les deux chapitres précédents pour démontrer comment la traduction peut servir l'éducation interculturelle, car l'apprenant traducteur a accès au Troisième Espace de traduction. De plus, le plurilinguisme et pluriculturalisme promus par les activités de traduction coïncident avec l'objectif ultime de l'éducation interculturelle. Il en résulte que la traduction peut représenter un excellent outil d'éducation interculturelle. Il serait donc souhaitable de la réintroduire dans les cursus scolaires à tous les niveaux dans une perspective interculturelle et non plus exclusivement dans une perspective linguistique.

Finalement, le quatrième chapitre propose une application pratique de la traduction à une unité didactique d'éducation interculturelle. D'abord, il présentera le contexte de mise en œuvre de l'unité didactique. Ensuite, il décrira en détail les activités à implémenter en classe pour réaliser l'unité didactique.

Première section : le cadre théorique

Chapitre 1

L'éducation interculturelle dans la didactique des langues étrangères : le besoin d'une « pédagogie de l'ambiguïté »

« As a source of exchange, innovation and creativity, cultural diversity is as necessary for humankind as biodiversity is for nature. In this sense, it is the common heritage of humanity and should be recognized and affirmed for the benefit of present and future generations. »

UNESCO, *Universal Declaration on Cultural Diversity* : article 1, Paris, 2001

Le premier chapitre de ce mémoire vise à donner un aperçu de l'éducation interculturelle. Au sens large, l'interculturel s'intéresse aux interférences de la culture dans tous les échanges communicatifs de nature verbale et non-verbale. En effet, ces interférences affectent toutes les interactions humaines, tant physiques que virtuelles, et provoquent parfois des malentendus ou, dans le pire des cas, des stéréotypes et des préjugés. Apprendre à gérer la communication entre différentes langues et cultures devient donc une compétence essentielle pour vivre à l'époque contemporaine, où le contact avec des personnes de différents pays est à l'ordre du jour. L'interculturel en tant que domaine d'éducation et de recherche aide les citoyens de demain à développer une attitude ouverte à la diversité en prenant conscience de l'influence de la culture d'origine dans la communication. De plus, l'éducation interculturelle permet d'acquérir d'autres compétences cognitives, émotives et relationnelles que les apprenants peuvent utiliser pour apprendre à tolérer et à accepter l'ambiguïté qui découle des rencontres et des confrontations avec le Divers.

La première partie illustrera l'importance de l'éducation interculturelle dans un monde de plus en plus globalisé, où les contacts avec des personnes provenant de pays différents présentent une intensification considérable. Si d'une part cela engendre la nécessité de connaître plusieurs langues, d'autre part, elle fait percevoir le rôle essentiel de la culture pour une communication efficace. Son impact peut en effet aller d'une simple incompréhension à l'arrêt immédiat de l'échange communicatif. En outre, le grand nombre d'étrangers en âge scolaire résidant en Italie nous permettra de mettre en évidence la nécessité d'une réforme des cursus scolaires pour mieux s'adapter aux nécessités d'une population scolaire destinée à habiter un monde hybride et variable.

La deuxième partie rapportera par conséquent l'appel à une éducation au dialogue entre cultures de la part du Conseil Européen et du MIUR, le Ministère italien de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche¹. Pour ce faire, nous présenterons les principales réformes scolaires pour le développement d'une éducation aux cultures et les premiers exemples de leur application pour la création de parcours éducatifs à implémenter en classe.

La troisième partie, en revanche, en partant de la définition de Compétence Communicative Interculturelle (CCI), discutera les limites de l'éducation interculturelle. Plus spécifiquement, nous présenterons de différentes perspectives sur la manière de considérer la culture et surtout sur le rôle de l'individu se confrontant avec la culture de l'Autre. Nous soulignerons de cette manière que l'éducation interculturelle est un domaine en cours de transformation où il n'existe pas encore de définitions universelles.

Dans la quatrième partie, nous préciserons que le point commun de toutes ces approches est une « pédagogie de l'ambiguïté » qui sache stimuler l'ouverture à l'Autre à travers la tolérance et l'acceptation de l'essence plurielle et ambiguë des rapports humains. Dans ce contexte, nous donnerons une nouvelle définition plus ouverte d'éducation interculturelle et nous en indiquerons les objectifs spécifiques dans le but de fournir une version détaillée des deux éléments clé pour la création de parcours éducatifs. C'est à ces éléments, en effet, que nous nous référerons dans le chapitre qui décrira notre unité didactique d'éducation interculturelle à travers la traduction.

Pour terminer, la cinquième partie sera entièrement dédiée à l'exposition des objectifs de l'éducation interculturelle selon le modèle du théoricien Michael Byram complété avec des objectifs plus généraux indiqués par la didacticienne Barbara d'Annunzio.

1.1 Le rôle de l'éducation interculturelle dans le monde contemporain

Une économie de plus en plus interconnectée, de nouveaux moyens de communication, des transports de plus en plus rapides, des projets *Erasmus* et *Overseas* pour étudier ou faire des stages à l'étranger : ce ne sont que quelques exemples du phénomène appelé génériquement « globalisation ». À vouloir en donner une image plus précise, nous pouvons nous représenter la globalisation comme un flux continu de biens,

¹ L'appel général est disponible à l'adresse : <https://www.miur.gov.it/intercultural>. Du point de vue administratif, en revanche, nous nous référerons surtout aux *Circolari Ministeriali* et aux *Indicazioni Nazionali*. En effet, dans une perspective plus pratique, l'organisation des cursus et des parcours éducatifs des écoles italiennes dépend de ces documents.

de gens et d'informations d'une partie à l'autre du monde. Il en résulte également une augmentation impressionnante des contacts entre personnes qui parlent différentes langues. Le monde d'aujourd'hui est donc, sans aucun doute, un monde où la connaissance des langues est une réquisition essentielle pour étudier et travailler. Un exemple très évident de cela est la naissance de plus en plus de cours universitaires où l'anglais est la langue véhiculaire d'enseignement et pas seulement pour des disciplines scientifiques et informatiques comme l'économie, les commerces et la programmation, mais aussi dans les domaines de l'art ou de la linguistique. Ce changement, qui est plutôt récent bien que déjà très répandu dans toutes les universités italiennes, a le double atout de rendre les cours plus attirant d'une part et de l'ouvrir aux apprenants internationaux d'autre part, ce qui donne d'ailleurs une nouvelle impulsion à l'internationalisation des universités.

Cependant, la langue ne constitue pas la seule différence dans le domaine de la communication entre des personnes étrangères. En effet, malgré l'homogénéisation des modes de vie que la globalisation a produite, le plus souvent des personnes provenant de différentes parties du monde mangent de manière différente, elles ont différentes façons de gérer les rapports de pouvoir, perçoivent différemment la distance interpersonnelle et respectent différents styles vestimentaires. Tous ces aspects, qui vont sous le nom de « culture » et qui sont longtemps restés en dehors de l'éducation linguistique, sont aujourd'hui l'un des domaines les plus débattus et recherchés. Leur impact dans la communication peut en effet aller d'un simple inconvénient jusqu'à l'exclusion du groupe social auquel l'on voudrait accéder.

Les différences culturelles dans la gestion du temps en sont un excellent exemple, surtout en ce qui concerne la perception de la ponctualité ou l'organisation de l'emploi du temps. Edward T. Hall (1959) décrit plusieurs situations d'incompréhension culturelle liées à la perception différente du temps dans la culture américaine par rapport aux autres cultures. En général, il affirme que les Américains ont une idée très stricte du temps : pour eux, le temps est un ruban qui s'étire vers l'avenir ou une route de laquelle il n'est pas possible de dérailler et qu'il faut parcourir par étapes, l'une après l'autre (Hall, 1959 : 28). C'est pourquoi, pour un Américain, l'emploi du temps est incontournable. Pour prendre rendez-vous avec un Américain, il faut donc le prévenir longtemps à l'avance pour lui permettre de s'organiser². En revanche, la même approche au Moyen-Orient risque d'être contre-productive, car pour les habitants de cette partie du monde tout rendez-vous au-delà d'une

² Hall appelle cet aspect « *advance notice* » (28).

semaine à l'avance est considéré comme trop éloigné dans le temps. Il est donc probable que le rendez-vous organisé soit tout simplement oublié (26). De plus, cette perception du temps comme une entité fixe qui règle la vie quotidienne contribue à l'idée américaine que « *time is money* ». En raison de cela, les Américains sont très directs et concis même dans leur manière de communiquer. Cela s'applique également à des situations où, dans beaucoup d'autres cultures, être trop direct peut sembler impoli, comme les rencontres de travail. Il se peut que, pour économiser son temps, un Américain aille tout de suite au sujet de la rencontre, en passant la causerie typique des rencontres formelles. Cependant, ce qui pour un Américain est du *small talk* inutile, pour un Italien est un signe de respect et pour un Arabe est une obligation (Balboni et Caon 2015 : 96-97). Ces différences n'ont rien à faire avec la communication verbale, et pourtant elles peuvent engendrer des incompréhensions affectant la bonne réussite d'une affaire. Le scénariste et réalisateur Quentin Tarantino, pour son film *Inglourious Basterds* exploite une autre de ces différences culturelles, dans le domaine de gestes cette fois. Dans la scène en question en effet, la couverture de trois infiltrés anglophones dans la Gestapo saute à cause de la manière différente d'indiquer le numéro trois au Royaume Uni, avec l'index, le majeur et l'annulaire, et en Allemagne, avec le pouce, l'index et le majeur. Cette petite différence, notée par hasard par les soldats allemands, engendre une tuerie qui se termine avec la mort de presque toutes les personnes présentes dans la taverne. Savoir que la communication ne se base pas exclusivement sur le code verbal et qu'il existe un très grand nombre de facteurs qui peuvent déterminer un échange efficace est par conséquent devenu aussi essentiel que connaître la langue d'un pays. En outre, il faut considérer que tout en ne quittant jamais son pays natal, le mélange linguistique et culturel fait désormais partie du tissu social de tous les pays. D'où l'importance de bien connaître les langues et les cultures étrangères pour pouvoir communiquer couramment dans un monde en mutation.

Nous abordons ici le sujet du phénomène de l'immigration, qui a intéressé l'Europe à partir des années 1980. Contrairement à ce que pensent de certains politiques qui voudraient bâtir des murs tout au long des leurs frontières, l'immigration ne peut pas être arrêtée. L'Italie ne fait pas d'exception, les données du dernier recensement de la population italienne de l'Institut National de Statistique (l'ISTAT) le démontrent de façon très évidente : le nombre de personnes étrangères a grandi énormément pendant la dernière dizaine d'années.

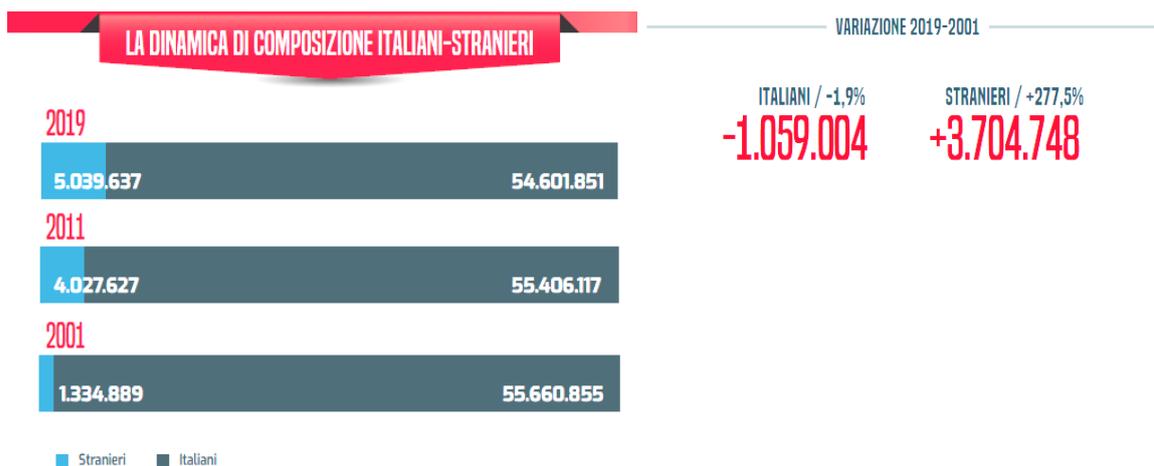


Figure 1. Graphiques récapitulatifs du dernier recensement ISTAT. Les données montrent la variation (en valeurs absolues et en pourcentage) de la population étrangère résidant en Italie de 2001 à 2019. Source: « Il censimento permanente della popolazione e delle abitazioni. Prima diffusione dei dati definitivi 2018 e 2019 » du 15 décembre 2020³.

Plus spécifiquement, en considérant la période de 2001 à 2019, la population étrangère a augmenté de plus de 3 millions et 700 mille unités, ce qui fait une augmentation de 277,5% face à une augmentation de la population totale de 4,6%. Aujourd'hui en Italie, 5 039 637 personnes sont d'origine étrangère et viennent surtout d'autres pays de l'Europe comme la Roumanie et l'Albanie. En outre, 36,6% des étrangers résidant en Italie ont moins de 29 ans et sont donc en âge scolaire (ISTAT, 2020 : 12 - 20). Cela implique que les classes des écoles italiennes, à présent déjà hétérogènes en termes de langues et de cultures des élèves, sont destinées à devenir encore plus multiethniques.

D'où la nécessité d'un système scolaire qui doit être en mesure de préparer les apprenants à un monde de plus en plus « hybride », caractérisé par des contacts continus avec le Divers à partir des premières années de socialisation à l'école. Dans ce domaine, l'éducation interculturelle s'entend comme une éducation à la relation, au dynamisme et à l'ouverture d'esprit nécessaires pour reconnaître et valoriser les différences (Caon, Bricchese et Battaglia, 2020 : 37) :

« Se si ricorda che l'educazione, in generale, comprende finalità connesse alla culturizzazione, alla socializzazione e all'autopromozione, e che l'aggettivo *interculturale*⁴ indica relazione, dinamismo, disponibilità a riconoscere e a valorizzare le differenze (...), diventa allora facile

³ Le rapport complet du recensement est disponible dans l'archive numérique de l'ISTAT à l'adresse : <https://www.istat.it/it/archivio/251687>.

⁴ En italique dans le texte originel.

comprendere come l'educazione interculturale miri a fornire alla persona fondamenti, strategie e strumenti per la crescita e lo sviluppo personale e relazionale. »

Toutes les disciplines peuvent contribuer au développement de l'éducation interculturelle, toutefois nous estimons que l'éducation linguistique est particulièrement adaptée en raison du lien indissoluble entre langue et culture qu'il est très simple d'explorer en apprenant la langue en contexte. En même temps, il ne faut ni tenir pour acquis que l'apprentissage des règles de grammaire et du lexique d'une langue implique un apprentissage du point de vue de la culture (Liddicoat in Diaz, 2013 : ix), ni penser qu'il suffit de présenter les éléments culturels de différence d'une langue à l'autre. Les connaissances, les stratégies et les instruments auxquels Caon, Bricchese et Battaglia font référence dans leur définition d'éducation interculturelle impliquent en effet des habiletés précises de décentrement, de relativisation et de négociation que seul un parcours didactique organisé dans les moindres détails peut garantir. De plus, il serait nécessaire d'implémenter les parcours d'éducation interculturelle à l'intérieur des cursus d'éducation linguistique, de manière à faire apprendre dès le début qu'une langue privée de son substrat social et culturel n'est qu'un instrument stérile. Ainsi, la didactique des langues, dans la mesure où elle se baserait sur une application attentive des principes illustrés, peut représenter un excellent instrument pour créer le citoyen idéal du monde d'aujourd'hui, à savoir un citoyen qui sait reconnaître et abandonner ses préjugés et qui est prêt à accueillir l'Autre et à se faire accueillir.

Les idées que nous avons présentées jusqu'ici sont toutefois plutôt récentes. Elles sont en effet le produit de plusieurs années de travail aussi bien de la part de l'Union Européenne que de la part du ministère de l'Éducation italienne.

1.2 L'appel à une éducation à la culture en didactique des langues étrangères

L'Union Européenne, à travers le travail du Conseil de l'Europe, a commencé un parcours de renouvellement de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères déjà dans les années 1960 et précisément face aux premières étapes de la globalisation. Plus en particulier, le premier projet remonte à 1961 lors de la Deuxième Conférence des Ministres Européens de l'Éducation⁵. Pendant cette conférence, les États membres décidèrent de s'engager pour le développement et l'amélioration de l'enseignement des

⁵ Cette information, comme celles qui suivent, a été repérée sur le site du Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/en/web/language-policy/history>.

langues à travers la promotion d'un apprentissage en contexte. Telle est la majorité des principes sur lesquels se base l'éducation linguistique contemporaine grâce aux recherches nées de ce premier élan. C'est le cas, par exemple, de l'approche communicative, du Niveau Seuil de 1974 ou du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) qui a été officiellement introduit dans les politiques éducatives européennes à partir de 2001 et qui aujourd'hui règle tout le système des certifications linguistiques (DELF, DELE, CILS etc.). À la base de toutes ces innovations, il y avait l'idée que pour un apprenant, il n'était plus question d'apprendre à parler « comme un parlant de langue maternelle » mais plutôt d'apprendre à communiquer de manière optimale pour pouvoir atteindre ses objectifs communicatifs, par exemple demander des indications, réserver une place au restaurant ou acheter un billet du train.

Une réflexion plus explicite à propos du rôle de la culture en didactique des langues commence à partir de 2001. Aux États-Unis la *Modern Language Association* publie en 2007 un reportage titré « *Foreign Languages and Higher Education : New Structures for a Changed World* » où elle demande au gouvernement américain d'investir davantage dans le domaine de la didactique des langues étrangères en raison de leur importance « *in constituting thought and cognitive mindsets, cultural and literary traditions and social and historical knowledge* » (Kramsch, Huffmaster, 2008 : 283). De plus, les deux termes « multilingue » et « plurilingue », créés respectivement pour désigner la simple coexistence de plusieurs langues dans la même zone géographique et les variétés de langues possédées par un individu au-delà de sa langue maternelle, en témoignent également. Parmi les objectifs de la promotion du plurilinguisme, le Conseil de l'Europe indique en effet la socialisation, l'autopromotion et surtout la « culturalisation », parfois appelée « compétence pluriculturelle », visant à favoriser la connaissance et l'appropriation de la culture étrangère pour pouvoir interagir de manière efficace avec des parlants maternels.

Le véritable pivot pour la promotion d'une éducation interculturelle a cependant été le problème du décrochage scolaire et, plus en général, le droit à une éducation libre et gratuite pour tout le monde, qui a intéressé le Conseil de l'Europe à partir de 2006. C'est toujours pendant cette année que l'Union Européenne a promu des initiatives en faveur de l'intégration linguistique des migrants avec le projet LIAM (*Linguistic Integration of Adult Migrants*). Voilà pourquoi, dans le *Livre Blanc sur le dialogue interculturel – « Vivre ensemble dans l'égalité »* publié en 2008, il est possible de lire que (Conseil de l'Europe, 2008 : 9) :

« Les approches traditionnelles de la gestion de la diversité culturelle ne sont plus adaptées aux sociétés qui connaissent un niveau de diversité sans précédent et en constant développement. (...) Une nouvelle stratégie est nécessaire pour parvenir à des sociétés inclusives, celle du dialogue interculturel. »

Plus spécifiquement, avec le terme « dialogue interculturel », le Conseil de l'Europe désigne (Conseil de l'Europe, 2008 : 17) :

« Un processus d'échange de vues ouvert et respectueux entre des personnes et des groupes de différentes origines et traditions ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques, dans un esprit de compréhension et de respect mutuels. La liberté et la capacité de s'exprimer, mais aussi la volonté et la faculté d'écouter ce que les autres ont à dire, en sont des éléments indispensables. »

En Italie, la réflexion autour de la relation entre éducation linguistique et culturelle a commencé précisément grâce aux flux migratoires, pour promouvoir une attitude de tolérance et de respect à partir des institutions scolaires. Dans la *Circolare Ministeriale* n° 205/1990 l'expression « éducation interculturelle » est utilisée pour la première fois et sa définition est très semblable à celle du Conseil de l'Europe. Une attention particulière est cependant donnée au lien entre langue, culture et pensée. Dans ce sens, l'apprentissage d'une langue étrangère favoriserait le développement de nouvelles manières de percevoir et de se représenter la réalité, ce qui améliore en général la capacité d'apprendre de nouvelles langues et promeut le respect réciproque et le dialogue. De cette manière, l'éducation interculturelle naît comme un instrument de lutte contre l'ethnocentrisme en faveur d'une coexistence constructive entre personnes. D'autres documents poursuivent ces objectifs, par exemple la *Circolare Ministeriale*, n° 73/1994 et le document *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* apparu en 2007. L'éducation interculturelle y devient respectivement la réponse éducative à une société de plus en plus multiculturelle et constitue l'instrument principal pour la promotion du pluralisme culturel en tant qu'élément de cohésion sociale. En étant que valeur intrinsèque de la société moderne, la diversité culturelle peut en effet être considérée comme un point de départ pour connaître et apprécier les différences (Caon, Bricchese et Battaglia, 2020 : 38-39). À présent, les *Indicazioni Nazionali* de 2012, à savoir les documents qui règlent l'organisation des cursus scolaires pour les collèges et les écoles d'études supérieures, adoptent une nouvelle perspective encore plus ample sur ce thème. Dans ce document, il est possible de lire que l'école qui « enseigne à apprendre » devrait également « enseigner à être » pour « valoriser l'unicité et la singularité de l'identité culturelle de chaque

étudiant » (Caon, Bricchese et Battaglia, 2020 : 39). La nouveauté consiste à considérer la diversité comme une valeur universelle qui caractérise tous les apprenants au-delà du pays d'appartenance. En d'autres mots, l'éducation interculturelle ne concernerait plus la seule intégration des personnes de langue et de culture différentes à des fins de coexistence harmonieuse en classe. Au contraire, elle devrait stimuler la prise de conscience de la multiplicité des langues et de cultures qui coexistent chez l'individu avant la société. Le travail requis devrait par conséquent cibler davantage le concept d'identité comme élément fluide produisant des interprétations de la réalité presque toujours personnelles. D'où le besoin de savoir reformuler et négocier son point de vue pour comprendre celui des autres et pour en indiquer les points communs et de différence.

L'école italienne semble encore avoir besoin de quelque temps pour se mettre à jour. Le document *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* mentionnait déjà, en 2007, que la perspective interculturelle devait être adoptée « pour tous les élèves et à tous les niveaux : enseignement, cursus, didactique, disciplines, relations, vie de la classe » (MIUR, 2007 : 8-9). À présent, toutefois, elle semble être restée l'objet d'une didactique « exceptionnelle », comme l'affirme la professeure Cinzia Crivellari qui s'est occupée des cours de formation d'éducation interculturelle pour enseignants à l'intérieur du projet « FAMI IMPACT Veneto » pour l'Université Ca' Foscari de Venise⁶. Avec l'adjectif « exceptionnelle » elle indique d'une part une didactique « à organiser en occasion de projets spécifiques, peut-être à l'aide des opérateurs externes » et d'autre part des pratiques de « secours » comme les journées pour l'accueil des élèves étrangers, les cours de langue italienne L2 ou le travail des médiateurs culturels (Crivellari, 2)⁷. Les projets comme « FAMI IMPACT Veneto » témoignent précisément de l'effort continu de la recherche dans le domaine de la didactique pour offrir des parcours d'intégration de l'éducation interculturelle au sein des cursus éducatifs de toutes les disciplines scolaires. Les travaux de Caon, Bricchese et Battaglia et de Caon et Spaliviero de l'université de

⁶ « FAMI IMPACT Veneto » est un projet réalisé grâce au Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014 – 2020 de l'Union Européenne. Son objectif est de soutenir et de promouvoir l'intégration des migrants qui vivent dans la région à travers des interventions aux niveaux des écoles, des services et de la participation active des immigrés à la vie sociale. À l'égard de l'école, l'Université Ca' Foscari de Venise a organisé, pendant les années scolaires 2019-2020 et 2020-2021, une série d'activités visant à offrir une première approche à l'éducation à la culture et au thème de l'inclusion pour les élèves et les enseignants des écoles *Secondarie di Secondo Grado*.

⁷ Le document pdf complet de Cinzia Crivellari « Proposte di educazione all'interculturalità » est disponible sur le site UniVe, à la page dédiée au Projet FAMI IMPACT Veneto : <https://www.unive.it/pag/41025> indiqué également en bibliographie.

Venise en sont un autre exemple tout comme, au niveau international, les pistes proposées par Adriana Raquéel Diaz, professeure à l'université Griffith en Australie.

Toutes ces études semblent trouver leur dénominateur commun dans l'illustration détaillée de parcours d'éducation interculturelle au sein des cursus de toutes les disciplines scolaires, dans la perspective de les rendre de plus en plus plurilingues et pluriculturels. Caon, Bricchese et Battaglia, par exemple, proposent trois unités d'apprentissage pour la *Scuola Primaria*, la *Scuola Secondaria di Primo Grado* et la *Scuola Secondaria di Secondo Grado* qui unissent plusieurs disciplines scolaires (italien, géographie, art et éducation technique) autour d'une réflexion sur les concepts à la base de l'ethnocentrisme, du racisme et du dialogue entre cultures. Pour la *Scuola Primaria*, les auteurs partent des concepts de « discrimination », « différence » et « diversité » ; pour la *Scuola Secondaria di Secondo Grado* les mots de référence sont « responsabilité », « reconnaissance » et « dignité » et pour les apprenants les *Scuole Secondarie di Secondo Grado* ce sont les sujets plus complexes de « pouvoir », « pouvoir arbitraire » et « pouvoir autoritaire » qui sont abordés (Caon, Bricchese et Battaglia, 2020 : 177 – 187). Caon et Spaliviero, en revanche, ciblent le lien entre l'éducation interculturelle et l'éducation littéraire. Plus en particulier, ils expliquent comment implémenter en classe des unités d'apprentissage de littérature pour développer les habiletés relationnelles à la base du dialogue entre langues et cultures. En partant de textes très différents pour leur genre textuel, à savoir la chanson « Sally » de Vasco Rossi, les textes « *Fragile (L'ombra che resta)* » et « *Sulle nostre gambe* » de Fabio Caon, l'extrait du roman *To kill a mockingbird* de Harper Lee et le récit « *La vecchia signora in kimono viola* » d'Italo Calvino, les élèves réfléchissent sur leurs stéréotypes et préjugés. En outre, le parcours éducatif sur le roman de Harper Lee étant en anglais, ce travail représente un premier effort pour ouvrir l'éducation interculturelle à l'éducation linguistique et littéraire en langue étrangère (Caon, Spaliviero, 2015 : 129 - 130). Quant aux études d'Adriana Diaz, elles se basent sur le lien entre langue et culture, une entité unique qu'elle appelle « *languaculture* », pour offrir une évaluation de la qualité des enseignements linguistiques dans les cursus éducatifs de la faculté de langues de l'université Griffith en Australie. Plus en particulier, son étude de recherche s'est focalisée sur les cursus de langues italienne et chinoise pour explorer comment les aspects culturels étaient intégrés dans l'enseignement de l'italien et du chinois, aussi bien pendant les cours de langue que lors des cours de « *cultural context* » (Diaz, 2013 : 65 – 66). Finalement, le projet le plus récent qui présente des exemples pratiques d'enseignement de l'interculture à l'école est sans aucun doute celui de l'Université Ca' Foscari pour FAMI IMPACT

Veneto. La série d'initiatives nées de ce projet a en effet intéressé aussi bien les apprenants que les enseignants des *Scuole Secondaria di Primo Grado* et *Secondaria di Secondo Grado*, qui ont eu l'occasion de prendre part à des rencontres avec des auteurs de littérature italienne de la migration, à des laboratoires d'écriture créative et de réflexion et à un concours d'écriture créative. La première initiative a toutefois impliqué avant tout les enseignants qui, pendant les mois de novembre et de décembre 2019, ont pu participer à des séminaires sur la littérature de la migration donnés par des professeurs de l'université Ca' Foscari. Ensuite, le premier laboratoire d'écriture créative a été organisé durant l'année scolaire 2020-2021. Les élèves des écoles participant au projet ont pris part à des rencontres avec des écrivains italiens qui traitent le thème de la migration et à des laboratoires de réflexion et d'écriture créative à partir des concepts de « migration » et d'« identité ». Ensuite, en janvier et mai 2022, l'université a organisé d'autres laboratoires d'écriture créative et en avril 2022, les élèves des *Scuole Secondarie di Secondo Grado* provenant de pays extra-UE ont pu participer au concours d'écriture créative « *Straniero a chi ? Scriviamo le migrazioni* ».

L'étude qui fait l'objet de ce mémoire, visant à proposer un exemple pratique d'un parcours d'éducation interculturelle, s'inscrit précisément à l'intérieur de ce domaine de recherche. Dans ce sens, nous avons répondu à l'appel de l'Union Européenne et du ministère de l'Éducation italienne souhaitant une éducation qui tienne en compte davantage le rôle de la culture. Pour la création du parcours éducatif, nous avons largement pris inspiration des propositions mentionnées auparavant. La nouveauté consiste toutefois à les poursuivre à travers un instrument qui a longtemps été négligé en didactique, à savoir la traduction de textes littéraires. En ce sens, notre unité didactique veut également offrir une nouvelle perspective sur l'éducation interculturelle en didactique de langues étrangères.

1.3 Les approches de l'éducation à la culture : un domaine en cours de transformation

L'identification de l'influence de la culture dans la communication a engendré le passage de la Compétence Communicative (CC) du linguiste Hymes⁸ à la Compétence

⁸ Hymes est le premier à souligner l'importance de la dimension sociale et pragmatique dans l'apprentissage d'une langue, deux compétences aussi nécessaires que la connaissance des règles de grammaire et du lexique qui avaient intéressé le domaine de la linguistique jusqu'aux années 1970. Il part donc du concept de « compétence » du linguiste Noam Chomsky pour théoriser le concept tenant compte de la dimension socio-pragmatique de la communication, qu'il l'appelle « compétence communicative » (Byram, 1997 : 7 ; Caon et Spaliviero, 2015 : 15).

Communicative Interculturelle (CCI) en tant que but principal de l'éducation linguistique. Ce changement a été très bien décrit par Michael Byram, l'un des majeurs théoriciens de la CCI, dans son livre *Teaching and Assessing Inter Cultural Competence* (1997).

Pour commencer, le concept de compétence communicative fait son entrée en didactique de langues étrangères en 2001 avec le développement des six niveaux de compétence du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Ces niveaux, de A1 à C2, décrivent en effet le niveau de compétence qu'un apprenant atteint du point de vue de la communication en langue étrangère. Dans ce cadre, le concept de « compétence » devient plus structuré. La compétence devient l'union de la compétence linguistique de l'élève, c'est-à-dire sa connaissance des règles de grammaire et du lexique de la langue, mais aussi de cinq autres compétences : sociolinguistique, paralinguistique, pragmatique, textuelle et extralinguistique⁹. Ce n'est qu'en apprenant à gérer toutes les composantes de la compétence communicative qu'un apprenant peut être considéré comme capable de communiquer de manière efficace et appropriée en fonction du niveau de référence. À un niveau A1, par exemple, un élève apprend à se présenter et à demander de se présenter. Il ne lui suffit pas de connaître les structures de grammaire pour pouvoir atteindre son but communicatif (par exemple savoir bien construire la forme interrogative qui commence avec « est-ce que »), il ou elle doit également apprendre à s'adapter à la distance sociale entre l'interlocuteur et lui/elle-même et opter par conséquent pour des structures plus formelles en utilisant le « vous » de politesse. Le passage de la compétence linguistique à la compétence communicative représente une étape essentielle dans l'enseignement des langues étrangères parce qu'il engendre un changement significatif dans la manière de concevoir l'apprentissage des langues. Autrement dit, le but essentiel passe du « savoir » la langue au « savoir-faire » avec la langue. Ainsi, la langue parvient finalement à être considérée comme un instrument de communication dont la fonction principale est de permettre au locuteur d'agir à travers la langue, à savoir de demander ou communiquer des informations, de donner des avis ou des instructions, d'exprimer ses désirs etc.

La Compétence Communicative Interculturelle peut être considérée comme une extension naturelle de la compétence communicative dérivant du fait que la communication

⁹ La compétence sociolinguistique concerne surtout le registre et les modifications d'une langue selon le contexte de la communication. La compétence paralinguistique intéresse la production orale et la capacité de reproduire le rythme et le ton d'une langue. La compétence pragmatique identifie les actes illocutoires, à savoir les objectifs qui peuvent être atteints à travers la communication. La compétence textuelle concerne la cohésion et la cohérence à l'écrit et, finalement, la compétence extralinguistique implique tous les aspects qui ne sont pas véhiculés à travers le code verbal, par exemple la distance interpersonnelle, les gestes et la dimension interculturelle.

« *[is a] human interaction, not just an exchange of information* ». La communication, écrit Byram, vise principalement à établir et à maintenir des relations et dépend donc de « l'habilité de se décentrer et d'adopter la perspective de l'auditeur ou lecteur » appartenant à un autre contexte culturel (Byram, 1997 : 3, 12). En conséquence, d'après Byram, la différence entre les deux compétences communicative et communicative interculturelle est tout simplement que la CCI permettrait à l'apprenant d'interagir dans davantage de situations grâce à sa capacité de « négocier », « interagir » et « médier », créant des messages où le sens, les valeurs et les principes transmis sont appropriés à la culture de l'interlocuteur. En soulignant cet aspect, il propose également une excellente définition de la CCI (Byram, 1997 : 71) :

« (...) Someone with intercultural communicative competence is able to interact with people from another country and culture in a foreign language. They are able to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other and they are able to act as a mediator between people of different cultural origins. Their knowledge of another culture is linked to their language competence through their ability to use language appropriately (...) and their awareness of the specific meanings, values and connotations of the language. They also have a basis for acquiring new languages and cultural understandings as a consequence of the skills they have acquired first. »

Diaz donne une définition semblable en affirmant que la CCI serait obtenue par l'union des compétences de la CC et de la compétence interculturelle (Diaz, 2013 : 4). Caon, Bricchese et Battaglia détaillent davantage la nature de la CCI en établissant une distinction entre CCI et compétence interculturelle : la première ne concernerait que l'éducation interculturelle spécifiquement dans la didactique des langues, où la communication est d'ailleurs l'objectif essentiel, alors que la deuxième intéresserait l'éducation interculturelle dans toutes les disciplines. La CCI unirait par conséquent la dimension anthropo-pédagogique de la « compétence interculturelle » et la dimension sémiotique, éducative et linguistique de la « communication interculturelle » (Caon, Bricchese, Battaglia, 2020 : 39-40).

Il est donc possible de représenter le modèle de référence pour la CCI comme une simple adaptation du modèle de la CC à des situations où la communication se passe entre des personnes de langue et de culture différentes. Pour ce faire, nous rapportons l'excellent modèle de Balboni et Caon (Balboni, Caon, 2015 : 22-23) :

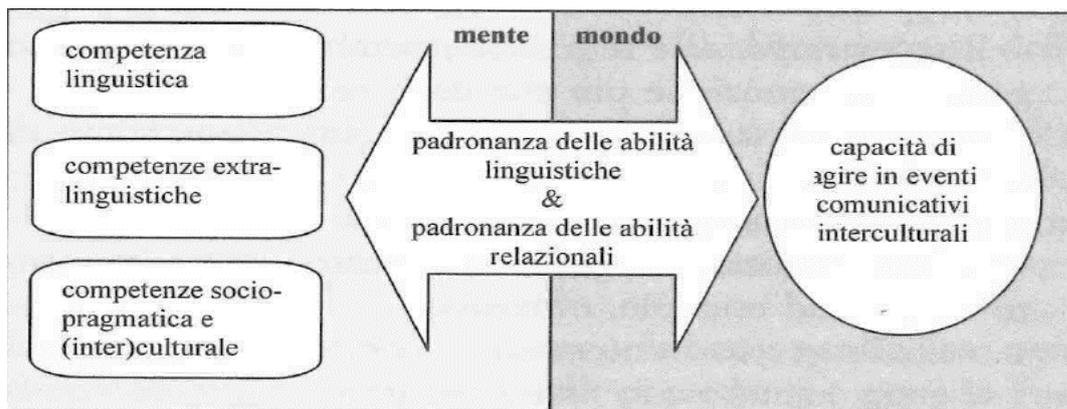


Figure 2. Modèle de Compétence Communicative Interculturelle théorisé par Balboni et Caon dans leur œuvre *La comunicazione interculturale* (Marsilio, Venezia, 2015).

Dans ce schéma, les compétences clé de la compétence communicative (linguistique, extralinguistiques et sociolinguistiques/pragmatiques) s'unissent à la maîtrise des habiletés relationnelles qui permettent d'agir de manière appropriée lors d'« événements communicatifs interculturels ». Avec ce terme, Balboni indique génériquement tous les événements où la manière de se rapporter aux autres peut changer selon la culture d'appartenance, comme des diners romantiques ou d'affaires, des négociations, des visites médicales, des travaux de groupe (Balboni, Caon, 2015 : 23). En tout cas, il nous semble surtout important de mettre en évidence le rôle des dimensions affective et comportementale qui règlent le développement des « habiletés relationnelles » mentionnées dans le schéma. L'idée est que tout ce qui concerne l'éducation à la communication entre cultures implique des éléments de nature émotionnelle, relationnelle et cognitive qui affectent notre perception de l'Autre. Autrement dit, pour être en mesure de communiquer couramment, il ne s'agit plus seulement d'apprendre à produire la langue selon les contraintes sociales et situationnelles. Il faut forcément prendre conscience du fait que des cultures différentes peuvent produire des contraintes parfois très différentes des nôtres, aussi bien du point de vue linguistique qu'extralinguistique. D'un point de vue plus pratique, considérons les questions « fermées » ou *yes-no questions* comme : « Est-ce que je peux aller aux toilettes ? » qu'un hôte pose au propriétaire de la maison. C'est une question « fermée » non seulement parce que la réponse est « oui » ou « non », mais parce que, du point de vue situationnel, il est possible de répondre seulement de manière affirmative, faute de quoi le propriétaire apparaîtrait impoli. Cette obligation sociale et pragmatique dans plusieurs pays et cultures s'applique à toutes les questions de ce type,

même quand ce ne serait pas le cas. Par exemple, en Chine et dans d'autres pays orientaux, des questions posées de manière directe comme : « Avez-vous compris ? » ou « Avez-vous terminé le travail ? » reçoivent souvent de réponses affirmatives même si l'information n'a pas été comprise et le travail n'a pas encore été terminé. La raison de cela demeure dans la manière de percevoir la question : une personne qui pose de telles questions veut « forcément » obtenir une réponse affirmative, comme pour le cas des toilettes (Balboni, Caon, 2015 : 45-46). La manière de structurer un discours peut également faire l'objet d'incompréhensions. Prenons par exemple un discours italien complexe : le niveau de formalité augmente selon le degré d'hypotaxe, à savoir le nombre de subordinées, de connecteurs et de pronoms qui témoignent de la maîtrise de la langue écrite ou orale. Cependant, le stéréotype des Italiens rusés et menteurs qui utilisent de milliers de tournures pour tromper et tricher vient précisément de la perception que les Anglo-saxons ont de cette structure. Un discours anglais, américain ou allemand privilégie une structure opposée, linéaire et principalement paratactique. Tout bien considéré, il n'est même pas surprenant qu'ils nous perçoivent comme des menteurs (Balboni, Caon, 2015 : 47-48). Finalement, considérons un geste commun comme se moucher. Dans presque toutes les cultures, les liquides et les autres substances corporelles sont quelque chose de négatif. Se moucher est toutefois permis en occident, même devant les autres, à condition que ce soit un geste discret (et que le mouchoir soit jeté juste après). En Chine, au Japon, en Iran et en Inde, en revanche, se moucher dans des lieux publics est irrespectueux et impoli et donc interdit. Voilà pourquoi, dans les écoles italiennes par exemple, il est fréquent de voir des élèves et des étudiants de ces pays qui sortent de la salle de classe pour se moucher, un geste qu'en Italie, nous n'avons plus l'habitude de faire (Balboni, Caon, 2015 : 63). Il s'agit juste de quelques exemples parmi des dizaines de différences dans les domaines les plus variés, utiles pour montrer comment les paramètres utilisés pour évaluer la qualité d'un échange communicatif peuvent varier beaucoup d'un pays à l'autre. Il en résulte une différente perception de la communication qui peut parfois engendrer des incompréhensions même sérieuses, surtout dans des contextes où il faut respecter une hiérarchie comme le milieu professionnel.

Promouvoir la CCI dans le domaine de l'éducation signifie donc promouvoir le développement d'une *forma mentis* qui sait observer et comprendre les différences et les comparer de manière critique avec ses propres croyances, en identifiant ses stéréotypes et ses préjugés. En ce sens, les « savoirs » promus par la CCI sont (Caon, Spaliviero, 2015 : 53-57) :

- Savoir observer ;
- Savoir relativiser ;
- Savoir suspendre son jugement ;
- Savoir écouter activement ;
- Savoir comprendre l'état émotif des autres ;
- Savoir négocier les sens

Ces capacités sont à la fois de nature cognitive (observer, relativiser, suspendre le jugement, négocier le sens) et de nature émotive (écouter attentivement et comprendre l'état émotif des autres). Ensemble, ils entraînent l'acquisition des habiletés relationnelles utiles dans des contextes sociaux étrangers ou qui impliquent des étrangers. Plus spécifiquement, « savoir observer » se réfère à la capacité de se décentrer, c'est-à-dire de reconnaître l'influence de son propre filtre culturel¹⁰ dans la communication et s'en distancier aussi bien du point de vue cognitif qu'émotionnel. Nous pouvons considérer le décentrement comme une « déconstruction » de sa propre vision de l'Autre et des sentiments négatifs qu'il peut susciter, dans le but de se rapprocher de lui par le biais d'une position tertiaire et médiane. En ce sens, le décentrement est intimement lié au « savoir relativiser » son propre point de vue. Après avoir pris conscience de sa propre perception personnelle et donc partielle de la réalité, il est important de reconnaître que, en raison de cela, chacun peut interpréter très différemment un même phénomène ou évènement. Savoir relativiser signifie précisément accepter que sa propre idée ne soit qu'une parmi d'autres, et qu'il n'existe donc pas de version unique et universelle de la réalité. Face à l'ambiguïté intrinsèque de la réalité et aux incertitudes que cela engendre, « savoir suspendre le jugement » devient essentiel. Caon et Spaliviero définissent cette capacité comme « la capacité de vivre avec le malaise de l'incertitude, de supporter l'exploration prolongée et patiente »¹¹ qui permet de s'habituer et d'accepter le relativisme en tant qu'essence de la réalité. La capacité de « Savoir négocier le sens », appelée aussi « transitivité cognitive » est une autre conséquence de ce substrat d'ambiguïté, d'où l'importance d'être ouvert au dialogue avec l'Autre et à la construction d'une narration commune qui considère et valorise les différences. En ce qui concerne la dimension émotive, « savoir écouter activement » se réfère aux stratégies de communication qui prévoient des reformulations, des révisions et des réélaborations dans le but de refuser les extrêmes « correct-incorrect »,

¹⁰ Le filtre culturel serait donné des valeurs et des croyances que nous avons apprises dès notre enfance surtout grâce à nos parents et à l'école. Il est représenté comme une lentille qui filtre notre perception de la réalité, donnant souvent lieu à des visions stéréotypées et à des préjugés.

¹¹ Phrase du texte original traduite en français.

« bon-mauvais », « ami-ennemi ». « Savoir comprendre l'état émotif des autres » indique évidemment le développement de l'empathie et de ce que Caon et Spaliviero appellent « exotopie ». La première est la capacité de comprendre et partager les émotions des autres alors que la deuxième représente la capacité de reconnaître les éléments de différence avec les autres. Savoir régler son état émotif est un premier pas essentiel pour l'appréhension et la compréhension de la complexité de l'Autre et de la réalité. En effet, dans notre cerveau, la réponse émotionnelle à une certaine entrée précède toujours tout processus cognitif : c'est le principe biologique qui sous-tend la théorie du filtre affectif de Krashen. Par conséquent, l'acquisition de toutes ces habiletés ne conduit pas seulement au développement de la CCI. Au sens large, elle permet de mieux vivre dans un monde complexe où les différences sont les seules constantes.

Caon et Spaliviero, en détaillant les savoirs qui composent la CCI, soulignent aussi la possibilité d'accepter ou refuser la vision de l'Autre. Le décentrement, la relativisation, la suspension de jugement, l'écoute active, l'empathie et la négociation sont en effet nécessaires pour apprendre et comprendre pleinement une perspective différente de la sienne, mais cela ne doit pas produire de l'immobilisme, à savoir une adaptation aveugle aux valeurs de l'Autre sous prétexte du respect réciproque. La communication interculturelle et l'éducation interculturelle sont considérées comme des ressources parce qu'elles nous donnent la possibilité de voir la réalité dans sa complexité avant de décider notre position idéologique face à l'Autre (Caon, Spaliviero, 2015, 57-58). En conséquence, respecter la culture autre ne devrait pas nous empêcher d'identifier les aspects problématiques. C'est une idée qu'il est possible de retrouver chez Balboni et Caon aussi lorsqu'ils affirment que (Balboni, Caon, 2015 : 25) :

« Costruire una competenza comunicativa per agire in una prospettiva interculturale non significa abbandonare i propri valori e far propri quelli del luogo in cui si "espatria" (...) »

¹²

Le refus de l'immobilisme culturel et la critique à une approche à l'éducation interculturelle définie comme trop simpliste ont été au centre des réflexions de nombreuses études pendant les dernières décennies. Si les travaux que nous avons présentés auparavant ne font référence qu'à une seule éducation et communication « interculturelle », d'autres études préfèrent différencier davantage les approches de la culture en didactique. La

¹² L'italique est utilisé dans le texte originel.

réflexion autour de ce thème a commencé dans le domaine francophone grâce à Christian Puren. En effet, tout en reconnaissant l'importance des principes à la base de l'interculturalité, Puren s'interroge sur les limites d'une approche qui se base exclusivement sur l'adoption de la perspective de l'Autre confrontée à des éléments culturels qui vont contre des principes universellement partagés comme le respect de la vie. En conséquence, c'est l'un des premiers à introduire dans ce domaine les termes « multiculturel », « transculturel » et « co-culturel » référés à l'« interculturel », que plusieurs spécialistes ont ensuite repris. C'est le cas de l'étude d'Éva Lemaire par exemple, où le terme « co-culturel » est substitué par « pluriculturel ». D'après les définitions de Lemaire, le « multiculturel » relève du latin « *multus* », « beaucoup », et il se réfère à la simple coexistence de plusieurs langues et cultures dans la même zone géographique. Dans une perspective multiculturelle par conséquent, « [les] cultures gardent une relative identité propre » (Puren, 2005 : 497). Le contraire du « multiculturel » est le terme « pluriculturel », qui se base sur des présupposés différents comme le bricolage linguistique et culturel, appelé aussi « hybridité » ou « métissage », à savoir la pluralité des langues et des cultures qui composent l'individu. Les dynamiques plurielles sont un autre présupposé, elles indiquent les manières de se représenter et de concevoir les « cultures » de la part des individus et des groupes sociaux (Lemaire, 2012 : 208-209). Quant aux deux termes « interculturel » et « transculturel », nous abordons ce sujet à partir de la critique de l'interculturalité que nous avons anticipée quelques lignes auparavant. L'approche interculturelle qui se base sur la « multiculturalité » vise à combler l'« intervalle » entre deux cultures, mais elle les considère comme immuables (Lemaire, 2012 : 210-212). Autrement dit, elle se base sur l'idée que « les cultures, les nations, les peuples étaient définis par des espace-temps homogènes » (Forestal, 2008 : 400). Cependant, ni les cultures ni les langues ne sont des entités fixes et, par conséquent, l'identité qu'elles construisent ne l'est pas non plus. Il s'agit d'un autre effet de la globalisation, présentée dans la première partie comme un flux continu de biens, de gens et d'informations. Au fur et à mesure que les personnes se mêlent les unes les autres, le concept de « culture d'appartenance » devient de plus en plus flou et fluide. Au niveau des habitudes alimentaires, par exemple, les *pancakes* américains sont devenus des gâteaux célèbres dans les petits-déjeuners italiens ; à Milan, à Rome, à Turin et dans beaucoup d'autres grandes villes italiennes, les cafés d'origine américaine Starbucks sont en train de modifier la manière de concevoir et de boire le café. De la tasse de *macchiato* ou de *cappuccino* à boire assis ou au comptoir dans les cafés italiens pour se prendre une petite pause, le café devient une boisson de plus en plus

riche, une sorte de café gourmet mêlé à d'autres goûts aromatiques. D'autres exemples plus évidents concernent les expressions linguistiques liées à l'informatique et à l'Internet : nous « *postons* » et « *likons* » des photos sur Facebook ou Instagram pour augmenter le nombre de « *followers* ». De plus, en italien l'intercalaire « *tipo* » est utilisé exactement comme son équivalent Anglosaxon « *like* », c'est-à-dire très, voire trop, souvent. Pour résumer, aucun de nous n'appartient à une seule culture, nous concentrons en nous plusieurs langues et cultures en créant, une entité hybride, fluide, dynamique. La didactique d'aujourd'hui ne peut pas ignorer la pluralité des identités de l'individu et devrait être orientée précisément envers le « pluri- », à savoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme. Cela vaut également pour l'éducation interculturelle qui risque être un « racisme sans race » parce qu'elle bloquerait les individus à l'intérieur du groupe culturel d'appartenance qui se heurte à l'essence plurielle de leur identité (Forestal, 2008 : 397).

Le fait de concevoir une culture comme un seul bloc immuable implique souvent une pensée différentialiste qui représenterait l'autre problème de l'éducation interculturelle selon Forestal et Lemaire. Plus spécifiquement, avec l'expression « pensée différentialiste » elles indiquent une manière de concevoir les cultures comme des entités essentiellement différentes et pour cela séparées par des limites infranchissables. Par conséquent, une approche différentialiste engendrerait une « pédagogie couscous » qui « folklorise les cultures en voulant leur rendre hommage » (Lemaire 2012 : 212). Forestal, en critiquant cette pédagogie encore plus durement, illustre très bien ses caractéristiques (Forestal, 2008 : 400) :

« Nous avons à nous affranchir des limites du multiculturalisme et de l'interculturalisme surtout lorsqu'ils nous cantonnent à la célébration de la différence, des singularités distinctes, au respect *intimidé* des héritages culturels et des formes de pensée et, en fin de compte, quand ils oublient les traits communs à tous les humains. »

Ce à quoi nous ajoutons la critique de Demorgon, un autre célèbre défenseur de la transculturalité, qui est encore plus explicite (Puren, 2005 : 498) :

« L'apprentissage interculturel ne doit pas être compris comme une nécessité de se soumettre à l'autre *par gentillesse ou par politesse* »

Autrement dit, éduquer au dialogue entre cultures ne signifie pas accepter et s'adapter à des normes culturelles par parti pris, en raison du respect des différences. Même si cela fait partie des principes clé d'un dialogue constructif avec l'Autre en effet, il ne faut pas « oublier les traits communs à tous les humains ».

L'approche « transculturelle » théorisée par Demorgon et Puren et défendue par Forestal et Lemaire, vise à remplacer la vision différentialiste et multiculturelle de l'approche interculturelle avec une perspective qui se focalise sur les aspects universels de la vie humaine pour créer une « nouvelle culture partagée » où les valeurs universelles agissent en tant que trait d'union (Puren, 2005 : 497-498). À partir des différences observées, les apprenants sont d'abord encouragés à s'informer et ensuite à reformuler, mettre en relation et discuter leurs argumentations de manière à se décentrer et relativiser leurs positions. Cependant, selon l'approche transculturelle, ces moments de débat doivent rendre les apprenants capables de juger les différences du point de vue idéologique, moral et philosophique sur la base des droits qui appartiennent à tous les êtres humains *au-delà* de leur diversité (d'ailleurs, le préfixe « trans- » veut dire précisément « *au-delà* ») afin de comment le contact avec l'Autre « affect[e], infect[e], inquièt[e], modifi[e], conditionn[e] » sa culture (Peterson dans Forestal, 2008 : 211) et finit par produire une culture hybride unique. Pour mieux comprendre cet enjeu, nous donnons les exemples de Forestal à propos de pratiques culturelles comme l'excision, la lapidation, le délit de mécréance, le fascisme ou le totalitarisme. Dans ce cas, il ne faut pas oublier que ces pratiques violent des droits universaux comme le droit à la vie, le droit à la liberté de s'exprimer ou le droit de disposer librement de son propre corps : les condamner signifie donc défendre des valeurs qui dépassent l'appartenance à telle ou telle culture et qui servent de fond commun d'appartenance (Forestal, 2008 : 398). Pour résumer, nous pouvons affirmer que l'approche transculturelle à l'éducation interculturelle appelle surtout à un majeur engagement de la part des apprenants et à un glissement de perspective qui met en évidence les caractères communs à tous les êtres humains plutôt que les éléments de différence entre des groupes restreints de personnes qui parlent la même langue et qui ont plus ou moins les mêmes habitudes. De cette manière, l'éducation aussi devient réellement inclusive.

Malgré cette distinction, la division nette que nous venons de présenter dans la théorie ne l'est pas tellement dans la pratique. Le domaine de l'éducation interculturelle est très débattu et par conséquent en mutation continue. Il en résulte que le plus souvent des documents différents présentent les mêmes idées avec des noms différents. Or, parfois il est possible de remarquer « une véritable alternance, chez de nombreux auteurs et au fil de pages, entre approche/éducation « interculturelle » et didactique « pluriculturelle », sans réelle explicitation » (Lemaire, 2012 : 213). Par exemple, les mêmes critiques formulées sur l'approche multiculturelle et différentialiste à l'éducation interculturelle peuvent se retrouver dans les travaux de Cécile Goï et Marc Debono. D'après Goï, par exemple, la

culture représentée comme un savoir homogène, stable et descriptible à faire apprendre comme une série d'informations sur la culture étudiée ne peut pas fonctionner. En effet, la culture ne doit pas être considérée comme un objet à étudier, mais plutôt comme un « acte » à comprendre, d'où la question d'un interculturel qui « est bien affaire de *sujet, alter*, plutôt que de *cultures différentes* » (Debono, Goï, 2012 : 125, 130, 134)¹³. Debono en revanche parvient à aborder le même sujet que Lemaire en soulignant la tendance à (Debono, Goï, 2012 : 160) :

« (...) développer des réflexes culturalistes (figement, objectualisation des « cultures »), tout en affirmant le contraire (c'est-à-dire, la dynamique, la fluidité de l'interculturalité) »

Cela semble en outre confirmer l'affirmation de Lemaire dans la mesure où il associe les adjectifs « dynamique » et « fluide » à l'interculturalité sans jamais faire référence à l'existence d'une approche transculturelle. Il utilise en revanche une autre expression : « approche herméneutique à l'éducation interculturelle », où le terme « herméneutique » se réfère au « parcours herméneutique » pour l'interprétation des textes. Plus spécifiquement, il s'agit d'un processus de traduction en quatre étapes qui part de l'élan de confiance du traducteur qui s'ouvre à la perspective de l'Autre dans le texte de départ pour parvenir à la compréhension du message, son assimilation et sa restitution sous forme de texte d'arrivée. L'acte de restitution, visant à reproduire les caractéristiques du texte source dans le texte cible, fait cependant percevoir l'inexistence d'une traduction unique et « parfaite » à cause des différences intrinsèques des langues humaines. Plusieurs spécialistes comme Debono et Goï mais aussi Caon et Spaliviero appliquent le parcours herméneutique à l'éducation interculturelle. Dans ce dernier cas, l'ouverture, la compréhension, l'assimilation et la restitution se réfèrent à un élément culturel présenté aux apprenants à travers des textes littéraires, des biographies ou des interactions authentiques entre des personnes de langue et de culture différentes. Cet élément de culture autre est ensuite discuté en classe. Le but est de faire percevoir aux élèves, pendant la phase de restitution, la pluralité des points de vue et l'impossibilité d'établir une version unique d'une narration impliquant deux ou plusieurs cultures¹⁴. Pour résumer, il semble actuellement manquer une définition

¹³ L'italique est utilisé dans texte originel.

¹⁴ Caon et Spaliviero (2015) unissent de cette manière l'éducation interculturelle et l'éducation littéraire. À travers la lecture de textes traitant des principes de base d'éducation interculturelle comme la liberté, l'égalité, le stéréotype et le préjugé, les élèves parviennent à comprendre que la relativisation de leurs points de vue est en réalité une relativisation totale. À travers une discussion en groupes, ils prendront donc conscience du fait

universelle d'« interculturel ». Si d'une part toutes les études soulignent la nécessité de refuser une vision « fossilisée » de l'éducation interculturelle, d'autre part, elles présentent des approches variées pour résoudre ce problème. Heureusement, elles semblent converger sur les compétences de l'éducation interculturelle dans le domaine de la communication que nous avons illustrées dans le modèle de la CCI. En effet, même si, à travers différentes approches, tous les spécialistes soulignent l'importance de développer les compétences cognitives, émotives et comportementales qui permettront aux apprenants de vivre dans un monde qui fait de la pluralité des points de vue son principe clé. Savoir gérer l'ambiguïté qui en dérive signifie être capable de vivre en harmonie avec l'Autre.

1.4 Vers une « pédagogie de l'ambiguïté »

Malgré l'existence de nombreuses manières de concevoir l'éducation interculturelle, des points communs sont toutefois identifiables. Martine Abdallah-Precteille, à partir du concept d'identité-rhizome¹⁵, rappelle l'importance de garder son « droit à l'opacité » qu'Édouard Glissant a défendu le premier. Abdallah-Precteille reprend donc les mots de Glissant pour déclarer que : « vouloir rendre l'Autre parfaitement transparent [est] une violence exercée à son encontre »¹⁶. Autrement dit, dans un monde de plus en plus varié et variable en effet, l'effort qu'il faut faire pour comprendre l'Autre ne doit pas aboutir à une réduction de la distance culturelle entre deux individus. Ce besoin d'effacer les différences en faveur de la création d'une identité unique et homogène ne peut plus valoir aujourd'hui, il s'agirait effectivement d'une véritable « destruction par dogmatisme, fondamentalisme voire totalitarisme » parce qu'aujourd'hui l'hétérogénéité

qu'il n'existe pas d'interprétation unique d'un texte littéraire et des personnes différentes mettront l'accent sur des aspects différents du texte et tous valables.

¹⁵ Le célèbre écrivain et essayiste Édouard Glissant, dans son essai *Poétique de la Relation* établit une différence entre « identité-racine unique » et « identité- relation », inspirée par la théorie de la racine contre le « rhizome » de Deleuze et Guattari. D'après Glissant, l'identité n'est pas une entité unique et immuable, c'est plutôt un rhizome, une racine souterraine qui se ramifie davantage au fur et à mesure qu'elle grandit. Le rhizome représente par conséquent l'identité multiple produite par le mélange, « hybridation » avec les mots de Glissant, de plusieurs éléments culturels et sociaux (Glissant, 1996 : 59).

¹⁶ Clément Mbom explique que le concept glissantien d'« opacité » est à la fois métaphorique et philosophique et indique l'« épaisseur psycho-culturelle » partagée par tous les individus appartenant à un même groupe social. Cette épaisseur ressemble à une « ombre épaisse », car elle représente la spécificité culturelle que ceux qui appartiennent à un autre groupe social ne peuvent pas saisir. Lorsqu'il affirme que : « Glissant accorde à chacun le droit de garder son ombre épaisse » Mbom veut dire que chacun a le droit de garder son « ombre » psychologique et culturelle, même si elle apparaît incompréhensible aux yeux de l'Autre culturel (Mbom, 1999 : 248-249).

est désormais devenue la norme, continue Abdallah-Prechteille (Debono, Goï, 2012 : 4-13). L'appel au « droit à l'opacité » vise à garantir précisément la possibilité de rester différents, à savoir le droit de ne pas se reconnaître dans les valeurs de l'Autre et de déclarer de cette façon l'irréductibilité de l'individu aux quelques traits identitaires partagés avec tout le monde. Bien que ces traits existent et qu'ils puissent en effet être un excellent terrain de rencontre, il faudrait aussi savoir reconnaître et accepter le caractère pluriel et opaque de tout ce qui relève de l'humain. L'éducation interculturelle devrait formuler les compétences interculturelles à développer pour produire les citoyens de demain à partir de cette prise de conscience. Au-delà de l'éducation interculturelle et au niveau linguistique, il existe beaucoup d'autres initiatives éducatives de l'Union Européenne qui témoignent de l'importance d'aller dans cette direction, comme l'intercompréhension. En particulier, l'idée à la base de cette pratique est que, à condition que leurs langues appartiennent à la même famille linguistique (par exemple italien et espagnol ou français), il est possible pour deux personnes de se comprendre en maintenant chacun sa langue maternelle. L'intercompréhension a donc pour but de développer des stratégies communicatives qui facilitent la compréhension réciproque des messages verbaux sans besoin de recourir à l'utilisation d'une *lingua franca* commune comme l'anglais.

En raison du caractère opaque et pluriel de l'identité, il n'est plus possible de catégoriser l'Autre dans des groupes sociaux fixes selon ses caractéristiques d'appartenance. D'où la nécessité de savoir gérer l'ambiguïté intrinsèque dans tous les rapports humains. Nous dépassons ici les approches spécifiques de l'éducation interculturelle pour faire appel à un concept plus général qui en synthétise les objectifs communs et que nous appellerons « pédagogie de l'ambiguïté » en utilisant l'expression de Diane Richardson. Plus spécifiquement, à la base des débats théoriques autour du concept de « culture » pour l'éducation interculturelle il est possible d'identifier une idée générale commune, à savoir le besoin de savoir gérer les ambiguïtés du monde contemporain. Les êtres humains, surtout les apprenants, sont portés naturellement à refuser tout ce qui ne peut pas être clairement défini (Richardson, 2016 : 27) :

« Ambiguity is often seen as a threat, and as a consequence, it is the object of repression, denial, anxiety, discomfort, destructive behaviour or avoidance. »

Le cerveau humain raisonne souvent en termes des binômes opposés comme « bon-mauvais », « égal-différent », « correct-incorrect » parce qu'il est plus facile de comprendre ce qui peut être facilement classé. Nous apprenons à le faire dès l'école

primaire, où les réponses sont bonnes ou mauvaises ; quant aux entre-deux, elles sont placées dans l'une ou l'autre catégorie en faveur d'une évaluation des compétences qui fait de l'objectivité son point fort. Les stéréotypes sont le résultat de l'application de ces binômes aux groupes sociaux. Face à la complexité de l'identité et de la culture de l'Autre et à la frustration qui en dérive, les personnes ont tendance à se réfugier dans des schémas très simplifiés qu'ils connaissent très bien et qu'ils utilisent pour caractériser à priori des inconnus appartenant à une certaine catégorie de personnes. De là, l'idée que tous les Italiens conduisent une *Dolce Vita*, qu'ils détestent travailler et qu'ils passent leur temps à boire du vin en face de collines couvertes de vignobles ; les Anglais ne boivent que du thé, ils sont toujours ponctuels et, en général, ils font des blagues qui ne font pas rire ; les Français au contraire sont des snobs antipathiques toujours habillés à la mode¹⁷. Pour résumer, les stéréotypes sont de véritables raccourcis cognitifs engendrés par le malaise, l'anxiété, la négation et le refus de l'ambiguïté mentionnés par Richardson. Pourtant, les situations ambiguës font partie de la vie quotidienne (Richardson, 2016 : 25) :

« (...) Ambiguity is not a problem to be (re)solved, instead, it is intrinsic to the multiple, sometimes contradictory ways in which meaning is constructed in the languages and world around us – indeed to life itself. »

C'est en raison de cela que l'éducation aux cultures devrait être d'abord une « pédagogie de l'ambiguïté » : pour garantir à tout le monde son « droit à l'opacité » d'un côté et pour éviter que cela engendre des stéréotypes de l'autre côté. De plus, une « pédagogie de l'ambiguïté » permettrait de promouvoir une attitude constructive face à toutes les « déviations de la norme ». Nous entendons le mot « norme » comme une construction sociale abstraite où s'identifient tous les participants d'un même groupe social, à savoir ses croyances, ses habitudes et ses traditions¹⁸.

¹⁷ La prise de conscience de l'existence de tels stéréotypes peut sembler évidente, mais ce n'est pas toujours le cas. La célèbre série télévisée *Emily in Paris* sortie sur la plateforme streaming Netflix en 2020, par exemple, a suscité des vives critiques à cause de la représentation stéréotypée de plusieurs personnages provenant de différents pays européens. Parmi ceux-là il y a avant tout les Parisiens, qui sont tous des snobs injustement impolis avec Emily après qu'elle a déménagé de Chicago pour travailler comme influenceuse pour une agence de marketing parisienne. Ensuite, il y a sans aucun doute les Ukrainiens en raison du personnage de Petra, une jeune femme ukrainienne à l'accent russe et dont la caractérisation se limite à montrer qu'elle a l'habitude de voler les vêtements. La vague d'indignation a été si vaste que, au bout de quelques jours, des lettres ouvertes de la part d'influenceuses et mannequins ukrainiennes sont apparues pour condamner l'image nocive que les écrivains de la série américaine ont donné des Ukrainiens.

¹⁸ Nous nous référons à la définition de « norme » dans le domaine de la sociologie : « C'est au travers des différentes instances de socialisation qu'il traverse (la famille, l'école, le travail, etc.) que l'individu intègre progressivement ce que le groupe auquel il appartient considère comme « normal » ou « anormal », conforme ou non à ses valeurs » (Clair, 2011).

D'un point de vue plus concret, la « pédagogie de l'ambiguïté » poursuit ces objectifs en habituant les élèves à s'ouvrir à la pluralité des réponses possibles à un certain input (une question, une tâche, un exercice) ; ce faisant, ils seront également habitués à gérer des situations ambiguës où il n'est pas possible d'identifier une narration unique. Il s'agit en réalité d'un effort plutôt épuisant si l'on considère qu'actuellement certains apprenants sont susceptibles de raisonner les apprenants raisonnent selon des binômes dichotomiques. La seule manière pour les guider dans cette tâche complexe semble être l'implémentation en classe d'activités qui développent la capacité relationnelle à la base de la Compétence Communicative Interculturelle. Ainsi, nous parvenons à boucler la boucle : l'éducation interculturelle conçue comme une pédagogie focalisée sur la pluralité et l'ambiguïté des rapports humains se réalise, dans la pratique, à travers la promotion de la CCI.

À la lumière de cette nouvelle prise de conscience et pour conclure notre chapitre, nous voudrions reprendre les concepts d'éducation interculturelle et de Compétence Communicative Interculturelle présentés dans les parties précédentes pour les remettre à jour. En ce qui concerne l'éducation interculturelle, nous l'avons définie dans la partie 1.1 comme l'éducation au respect et à la valorisation des différences pour favoriser le développement personnel et relationnel. Nous voudrions maintenant faire état de la définition de Marc Debono, qui nous semble plus adaptée au caractère pluriel, dynamique et ambigu de l'identité culturelle dont nous avons discuté auparavant (Debono, Goï, 2012 : 151) :

« Nous en retiendrons une définition très ouverte (...), comme acte de connaissance (et résultat de ce processus) qui consiste à se construire/ co-construire une « image » de soi et de l'autre (auto/ hétéro-représentation) que l'on rencontre ou s'apprête à rencontrer. Cette construction d'une image de l'altérité, que l'on rend ainsi « présente » (...) n'est pas figée mais dynamique : c'est une connaissance en mouvement, amenée à évoluer dans et par la rencontre. »

Parler de « co-costruction » de l'image de soi et de l'Autre semble envisager la dimension transculturelle de l'interculture en se référant à la nécessité de reconnaître les points communs, les dettes culturelles et les mélanges à la base de toute identité nationale dans le but de dépasser enfin la vision statique des cultures et l'acceptation aveugle de la différence en tant que telle.

À l'égard de la CCI en revanche, nous voudrions détailler davantage les objectifs de l'éducation interculturelle de Balboni et Caon indiqués comme des « savoirs » à promouvoir pour développer l'habileté relationnelle à ajouter à l'habileté linguistique de la

compétence communicative. À côté d'un sentiment d'acceptation et de tolérance envers le Différent, il faudrait également développer des « savoirs » et des « savoir-faire » que nous n'avons pas encore illustrés. Pour ce faire, nous nous référerons à Michael Byram, pour compléter les informations de la partie 1.3. Même s'il est plus complexe et articulé que le modèle de Balboni et Caon, le modèle proposé par Byram nous semble plus complet et précis, surtout du point de vue de la description des objectifs spécifiques à poursuivre. À ce propos, il ne faut pas oublier que le but principal de ce mémoire est de proposer un exemple concret et pratique d'une unité didactique d'éducation interculturelle à implémenter en classe. Poser des objectifs clairs en termes de ce que les apprenants sauront et sauront faire à la fin du parcours est le premier pas pour bien organiser des activités didactiques. Bien que très adaptés, les « savoirs » de Balboni et Caon, nous semblent trop généraux pour représenter un bon point de départ pour l'organisation d'activités didactiques. En outre, poser des objectifs précis facilite aussi bien l'évaluation formelle que l'évaluation informelle et nous permet également de démontrer qu'ils promeuvent le bien-être de l'individu en société en valorisant les différences et l'unicité de chacun. Autrement dit, qu'ils sont conformes aux indications du Conseil de l'Europe et du Ministère Italien de l'Éducation pour la promotion d'une éducation plurilingue et pluriculturelle. À cet égard et pour conclure, nous citons un passage du Volume complémentaire du CECR (2018) qui résume très bien l'engagement de l'Union Européenne pour une société plus inclusive, plurilingue et pluriculturelle :

« Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe recommande d'utiliser le CECR comme un outil pour une éducation plurilingue, cohérente, transparente et efficace, en vue de promouvoir la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale et le dialogue interculturel. »
(Conseil de l'Europe, 2018 : 27)

1.5 Les objectifs de la CCI pour la promotion d'une « pédagogie de l'ambiguïté »

Une compétence est toujours donnée de l'union de connaissances et habiletés. La compétence linguistique, par exemple, se compose de la connaissance des règles de grammaire/vocabulaire et de leur combinaison pour produire des phrases grammaticales, à savoir des phrases acceptables pour un locuteur de langue maternelle. La compétence communicative est une compétence plus complexe qui se base sur la combinaison des six sous-compétences linguistique, sociolinguistique, pragmatique, paralinguistique, textuelle et extralinguistique. Quant à la compétence communicative interculturelle, elle inclut les

habiletés relationnelles de la compétence interculturelle. Michael Byram part de cette distinction pour illustrer les objectifs de la CCI, qu'il différencie entre « savoir » (les connaissances), « savoir être » (qu'il appelle aussi « attitudes » et qui indique l'habileté relationnelle) et « savoir-faire » (divisée encore en « savoir apprendre » et « savoir comprendre »). Pour ces catégories, l'auteur indique ensuite les objectifs spécifiques. Nous présenterons ici une adaptation plus concise de son modèle compréhensif (Byram, 1997, 56-65) intégré par les objectifs de l'éducation interculturelle illustrés par la didacticienne Barbara d'Annunzio (Caon, Spaliviero, 2015 : 49).

Savoir

Les connaissances à développer concernent la culture de son propre pays et du pays de l'interlocuteur dans le but de prendre conscience des stéréotypes et des préjugés qui, à cause des différences culturelles, peuvent créer des incompréhensions. Dans ce sens, à travers le développement de la CCI les élèves pourront connaître :

- a. Les relations historiques et contemporaines entre leur pays et le pays de l'interlocuteur ;
- b. Les moyens (médias, transports, institutions) pour se mettre en contact avec les personnes d'un pays étranger ;
- c. Les types et les causes culturelles de possibles incompréhensions pendant la communication avec l'interlocuteur ;
- d. Les éléments historiques et géographiques (à savoir les frontières physiques et nationales) fondant l'identité nationale de son pays et du pays de l'interlocuteur. Les élèves apprendront également comment la perception de ces éléments change en adoptant le point de vue d'un pays étranger ;
- e. Les principaux milieux de développement de l'identité nationale comme les écoles ou les lieux de culte ;
- f. Les principales différences sociales parmi les individus d'un même pays et comment ces différences sont exprimées à travers la langue (utilisation de l'argot ou d'autres moyens extralinguistiques comme les vêtements) ;
- g. Les institutions du pays étranger et leur rapport avec les citoyens du pays ;
- h. Les procédés à la base des interactions sociales dans les deux langues et cultures, par exemple la manière d'exprimer la formalité verbale et non verbale.

Savoir être

Avec cette expression Byram indique les attitudes à développer pour assurer une communication efficace avec des personnes d'autres cultures. Il se réfère plus en particulier à la promotion d'un esprit curieux et ouvert et à la capacité de « suspendre son jugement » sur les croyances et les traditions d'autrui. Cette section contribue, en général, au

« développement des habiletés sociales et de l'intelligence relationnelle » de d'Annunzio.

Les élèves seront donc capables de :

- a. Rechercher activement des opportunités d'interaction avec l'Autre dans une perspective d'égalité entre personnes, refusant toute attitude de supériorité. Nous insérons ici l'éducation à l'écoute active de d'Annunzio ;
- b. Développer la dimension affective et l'empathie nécessaires pour bien communiquer ;
- c. S'intéresser à des perspectives et à des interprétations différentes d'évènements qu'ils connaissent déjà dans leur propre culture ;
- d. S'interroger sur ses propres valeurs et pratiques culturelles ;
- e. Mettre en pratique des techniques d'adaptation et des procédés efficaces d'interaction dans le pays étranger dont ils doivent comprendre la culture ;
- f. Participer à la communication avec l'Autre en respectant les conventions verbales et non verbales.

Savoir faire

Les connaissances d'une culture et les attitudes positives face au Divers ne suffisent pas à permettre à un apprenant d'interagir de manière optimale avec l'Autre. Il faut promouvoir aussi des capacités opérationnelles qui mettent les élèves en mesure d'appliquer les connaissances acquises à la situation communicative spécifique.

La capacité de *savoir interpréter et mettre en relation* des documents produits par d'autres cultures ou des évènements d'un pays étranger permet aux apprenants de :

- a. Identifier les perspectives ethnocentriques à l'intérieur d'un document ou évènement et comprendre leurs origines ;
- b. Médier, c'est-à-dire reconnaître les situations d'incompréhension entre deux cultures, comprendre les causes culturelles à la base de mauvaises interprétations et les expliquer au locuteur ou à l'interlocuteur selon leur culture.

Pour *savoir découvrir* d'autres cultures et *interagir* avec des personnes de cultures différentes, les élèves devront surtout posséder la transitivité cognitive, autrement dit la capacité de se décentrer, de relativiser leur position et de négocier des réponses communes entre deux personnes de deux langues et cultures différentes. Nous estimons que cette habileté, ainsi que le développement d'une pensée critique et divergente, sont à la base de toutes les autres capacités spécifiques indiquées ci-dessous, à savoir :

- a. Reconnaître les interférences culturelles qui pourraient engendrer des incompréhensions pendant la communication et demander à l'interlocuteur d'expliquer ou clarifier les concepts et les valeurs à la base des malentendus ;

- b. Reconnaître les éléments de référence de la culture de l'interlocuteur et lui demander de les illustrer si nécessaire ;
- c. Identifier les procédés d'interaction verbaux et non verbaux de la culture des autres et reconnaître les points communs et différents avec sa propre culture. Ensuite, négocier leur utilisation selon le contexte ;
- d. Adapter la manière d'interagir avec l'interlocuteur selon le niveau de différence entre les deux cultures et le niveau de connaissance d'un étranger à ce propos ;
- e. Identifier les rapports passés et contemporains entre son pays et celui de l'interlocuteur en sélectionnant les sources d'information les plus appropriées ;
- f. Identifier et utiliser les principales institutions publiques et privées qui permettent de se mettre en contact avec des personnes étrangères ;
- g. Agir en tant que médiateurs dans des situations de malentendus communicatifs afin de rétablir des conditions optimales une communication efficace.

Comme nous l'avons anticipé, il s'agit d'une description de la CCI plutôt articulée. Et pourtant, il est essentiel d'en donner un aperçu compréhensif et précis afin de pouvoir garantir la cohérence nécessaire pour organiser de bons parcours éducatifs. Une sélection de ces objectifs sera en effet reprise dans la dernière partie du mémoire pour indiquer les objectifs spécifiques de l'unité didactique qui fait le but de notre étude.

Ce chapitre a présenté la nécessité et le rôle de l'éducation interculturelle dans le monde contemporain. La globalisation facilite le contact avec des personnes de langues différentes aussi bien du point de vue des moyens de communication et des transports que du point de vue des migrations. Cependant, les différences ne concernent jamais le seul aspect linguistique : la culture modifie notre perception des échanges communicatifs. C'est précisément cette interférence culturelle qui génère des malentendus qui conduisent parfois à des chocs culturels et à la rupture de la communication. Prendre conscience de cet enjeu et des stéréotypes et préjugés qu'une culture peut contribuer à créer est par conséquent devenu le but ultime de l'éducation interculturelle. En même temps, les majeures institutions dans le domaine de l'éducation, comme l'Union Européenne et le Ministère italien de l'Éducation, conviennent qu'il est également important de lutter contre la représentation fossilisée du dialogue entre cultures en tant que communication entre des entités fixes et immuables à regarder de loin sans réagir. C'est pourquoi il est essentiel de promouvoir une « pédagogie de l'ambiguïté », que ce soit dans une perspective transculturelle ou herméneutique. En effet, l'idée de fond semble être commune aux deux :

les éléments qui sous-tendent le développement de l'identité nationale et de l'identité individuelle sont la pluralité et l'hybridation des cultures.

Malgré l'importance d'éduquer à l'ambiguïté et de promouvoir une compétence communicative interculturelle qui est destinée à devenir de plus en plus nécessaire dans l'avenir, l'éducation interculturelle paraît encore rester en dehors des cursus scolaires. Comme nous l'avons anticipé, ce mémoire propose un parcours éducatif d'éducation interculturelle et de traduction de textes littéraires du français à l'italien. Nous montrerons par conséquent que la CCI peut être abordée dans les disciplines linguistiques, et particulièrement à travers la traduction, parce qu'elle est, elle-même pour sa nature, une forme de communication interculturelle.

Chapitre 2

La traduction : un espace de communication entre langues et cultures

« Coloro che traducono trasportano nazioni dentro altre nazioni, sono i primi a fare i conti con modi di sentire distanti. Persino i loro errori testimoniano di uno sforzo positivo. È la traduzione la nostra salvezza, ci tira fuori dal pozzo dentro cui del tutto casualmente si è finiti per nascita.»

E. Ferrante, *L'invenzione occasionale*, 2019

Le deuxième chapitre de ce mémoire se focalise sur la traduction comme espace de la communication interculturelle. En réalité, l'intérêt académique pour l'influence de la culture dans le procédé de traduction est plutôt récent. Les études dans ce domaine commencent dans les années 1990, peu après la naissance des *Translation Studies* en 1978, mais elles représentent un tournant décisif pour la traductologie contemporaine. La découverte des effets du lien entre langue et culture dans la construction de l'identité individuelle et collective a ouvert la piste aux réflexions des « habitants des marges », à savoir les anciens peuples colonisés, les femmes, les migrants et en général toutes les minorités, sur le pouvoir oppressif de la langue. Cela a à son tour révolutionné le rôle et la fonction du traducteur, de simple copiste à médiateur des relations asymétriques entre les langues et, par conséquent, « lieu » physique de leur rencontre et collision. En raison de cela, à présent, la traduction n'est plus considérée comme un pont entre deux langues mais comme un espace ouvert, un fleuve ou un seuil, qui permet aux différentes langues et cultures de coexister de manière harmonique et fluide. Le traducteur est le seul à avoir accès à cet espace et à pouvoir s'y plonger. Ainsi, il/elle devient le symbole de cette coexistence pacifique des langues cultures, un « habitant des interstices ».

Dans la première partie du chapitre nous chercherons à décrire la nature indissoluble du lien entre langue et culture pour illustrer ensuite comment l'identité en est affectée. La langue règle notre manière de nous lier aux autres et à nous-mêmes à travers la « narration » personnelle que nous faisons de notre vie. Lorsque deux personnes ayant deux narrations très différentes de leur réalité entrent en contact, ce qui est le cas si elles parlent différentes langues, leur différente manière de percevoir la réalité affectera leur communication. La prise de conscience de ce phénomène est la première étape pour comprendre l'essence de la traduction, qui n'est jamais une activité purement linguistique.

Dans la deuxième partie, nous nous référerons spécifiquement à l'exploration du lien entre langue et culture dans le domaine de la théorie de la traduction. En effet, si la traduction a une histoire millénaire, la naissance de la traductologie en tant que discipline

académique remonte aux années 1980 grâce aux études de Susan Bassnett et André Lefevère. Ce n'est que plus tard, pendant les années 1990 et grâce à l'élan des études postcoloniales, que les experts se sont focalisés sur la traduction en tant qu'activité aussi bien linguistique que culturelle. Cela représente une autre étape essentielle pour la traductologie, appelée le « tournant culturel ».

Pour conclure, la troisième partie sera dédiée à la conception contemporaine de la traduction. La dette de la traductologie envers les études postcoloniales concerne également l'émergence de deux théories essentielles : la théorie du Troisième Espace de Homi Bhabha et la Poétique de la Relation d'Édouard Glissant. Les études qui ont appliqué les réflexions de ces deux écrivains et essayistes à la traduction sont nombreuses, en particulier nous citerons celles de Michaela Wolf, de Sumiko Nishizawa et de Giuseppe Sofo. Ces études ont permis à la traductologie de franchir une nouvelle étape de son développement en tant que forme de communication interlinguistique et interculturelle.

2.1 Le lien indissoluble entre langue, culture et identité

D'après le linguiste Ferdinand de Saussure un mot ou « signe linguistique » est donné de l'union d'un « signifiant », l'ensemble des phonèmes ou des graphèmes qui le composent, et d'un « signifié » que nous pouvons indiquer comme la représentation mentale d'un mot. Ce dernier a aussi, généralement, un ou plusieurs référents, c'est-à-dire des entités, concrètes ou abstraites auxquelles il se réfère et qui constituent ses dénotés (Saussure, 1967 : 97-100). C'est à partir du mot en tant qu'unité de base de toutes les langues que commence notre réflexion sur le rôle de la traduction comme forme de communication entre cultures. Avant tout, l'explication de Saussure est partielle. En effet, pour avoir une définition plus exhaustive de « mot », il faut y ajouter les notions de « connotation » et de « charge culturelle partagée ».

Pour définir la première, nous nous référons au dictionnaire en ligne Larousse. Ici, la connotation est un « ensemble de significations secondes (...) qui viennent s'ajouter au sens conceptuel, fondamental et stable, qui constitue la dénotation »¹⁹. Autrement dit, la connotation serait la contrepartie de la dénotation : si un mot est donné de l'ensemble de ses significations, celles-ci ne sont toutefois pas utilisées de la même manière. L'adjectif

¹⁹ La définition complète du mot « connotation » peut se retrouver dans le site du dictionnaire Larousse, à la page: www.larousse.fr/dictionnaires/francais/connotation/18305.

« vieux » par exemple peut se référer aussi bien aux personnes qu'aux objets. Cependant, parler d'un « vieil homme » suggère une nuance légèrement péjorative par rapport à un « vieux meuble », c'est pourquoi il est préférable d'utiliser l'adjectif « âgé » pour les personnes. Cette « nuance » de sens des mots, à savoir l'impression qu'ils nous donnent lorsqu'ils sont contextualisés, est la connotation.

Quand cette connotation est associée à une culture d'appartenance, elle prend le nom de « charge culturelle partagée », comme l'a appelée son théoricien Robert Galisson. Dans son article « Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée », le linguiste français entame ce discours en imitant la célèbre phrase de l'écrivain anglais George Orwell : « Je dirai que tous les mots sont culturels, mais que certains sont plus culturels que d'autres » (Galisson, 1988 : 331). De cette manière, il introduit une différenciation entre la connotation et la charge culturelle partagée, la première étant essentiellement issue de l'expérience individuelle du monde et la deuxième relevant de l'apparat socioculturel de l'individu. Un des exemples les plus évidents de cela se trouve dans le lexique des couleurs. Le blanc est, en Europe, la couleur de la pureté : les bébés sont habillés en blanc au moment du Baptême, tout comme les épouses à l'Autel ; en Orient, en revanche, la même couleur est le symbole du deuil et de la mort. Le mot « blanc » est donc chargé d'une subjectivité collective entraînée par l'appartenance au même substrat social et culturel. Plus spécifiquement, un enfant finit par partager le système de règles, croyances et valeurs d'un certain groupe social grâce à l'éducation transmise par la famille et par l'école surtout. Ce système, que nous appelons « culture », est dans une relation de réciprocité avec la langue : la langue cristallisée dans les pratiques sociales est le moyen d'expression et de transmission de la culture alors que la culture modifie la perception et l'usage de la langue dans les pratiques sociales. Caon exprime très bien cette relation :

« (...) La cultura si condensa, prende forma, si manifesta nella lingua, che così dà voce a una tradizione comune che si tramanda dal passato, agganciandosi al presente, in una veste comunque dinamica e permeabile rispetto alle evoluzioni della società (come i neologismi dimostrano). » (Caon, Bricchese, Battaglia, 2020: 55)

C'est en raison de cette influence réciproque à la base de tous les échanges communicatifs en société que Galisson (1991), illustre la nécessité de créer un dictionnaire de français qui conjugue les dénotés des mots et leur charge culturelle partagée. En particulier, il soutient que :

« Cette « valeur ajoutée » à la signification du mot sert donc de marque d'appartenance et d'identification culturelles. Je postule que les mots de ce type doivent faire l'objet d'une étude approfondie (...). Les mots (à C.C.P.) qui aimentent, focalisent, cristallisent une certaine forme de culture, sont repérables et observables, donc inventoriés et descriptibles. Ainsi que les autres mots, ils peuvent faire l'objet d'un dictionnaire. » (Galissou, 1991 : 119-120)

De là, il est possible de bien comprendre pourquoi le lien entre langue et culture est dit *indissoluble*. C'est un lien si étroit que dans plusieurs études, pour souligner l'aspect socioculturel dans la communication linguistique, il est possible de trouver un seul mot pour l'indiquer : « *languaculture* » (Diaz, 2013).

Cet élément théorique a en réalité une influence énorme sur la vie privée et sociale de l'individu car elle donne forme à son identité. La définition d'« identité » des sciences sociales semble être la plus fonctionnelle pour l'illustrer. En effet, en anthropologie et sociologie, l'identité est la manière d'un individu de se concevoir à l'intérieur des groupes sociaux d'appartenance. Or, la culture et la langue créent un système de règles qui gèrent la participation à la vie sociale et donc les rapports interpersonnels : il en découle que l'identité, la culture et la langue sont des éléments intimement liés. Dans cette perspective, Caon, Bricchese et Battaglia associent de manière explicite l'indissolubilité du lien langue-culture à deux autres liens de même nature, celui entre langue et personne et celui entre culture et personne (Caon, Bricchese, Battaglia, 2020 : 51-57). Par conséquent, toutes les parties impliquées, à savoir la langue, la personne et la culture, sont à la fois l'agent et le patient d'échanges continus comme dans le schéma qui suit (Figure 3).

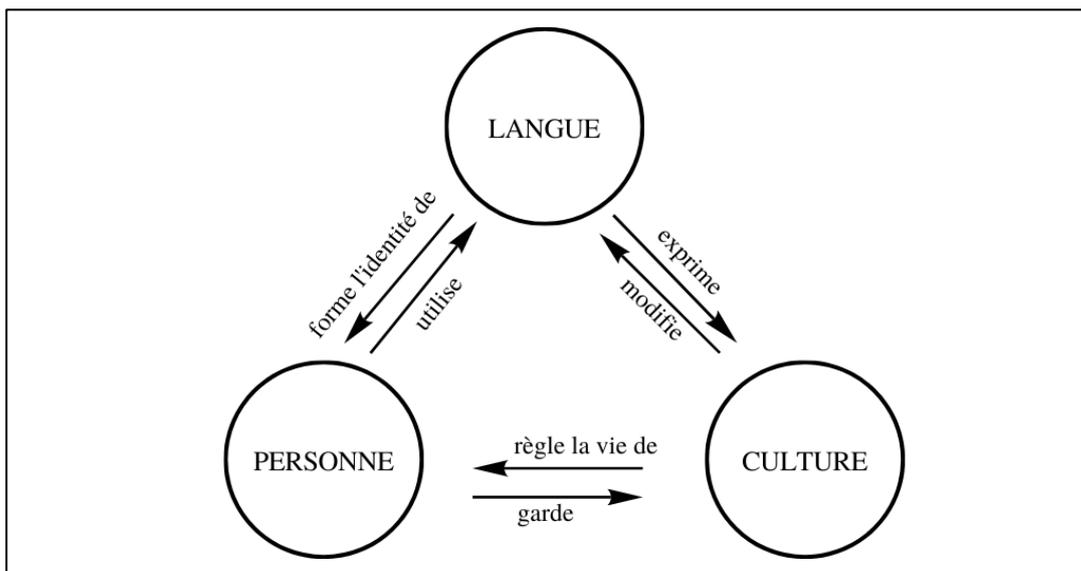


Figure 3. Relations réciproques entre langue, culture et personne.

Nishizawa détaille davantage ce rapport en introduisant dans ce domaine le concept de « narration », qu'elle appelle « *narrative* » ou « *narrative of society* ». Par le biais du langage, chacun de nous « narre » sa vie à la fois aux autres et à soi-même ; ce faisant, un individu « invente » à chaque fois sa propre identité. Ce mouvement constant de construction et de déconstruction de son identité dans le groupe social d'appartenance permet de développer son propre récit de la vie et de la réalité. Il en résulte que : « *language shapes our lives, and helps us define who we are, where we are, how we live* » (Nishizawa, 2005 : 10).

La prise de conscience de l'influence du langage dans la construction de l'identité individuelle et collective a donné lieu à l'implication la plus extrême du lien langue-culture-identité. Cette implication se trouve dans le postulat de la relativité linguistique ou hypothèse Sapir-Whorf, du nom des deux linguistes qui l'ont théorisée. L'enjeu est simple : si chacun produit sa propre narration de la réalité et que sur ces mots l'on base son existence, alors il n'existe aucune réalité connaissable de manière objective. Ce qu'une personne peut tout à fait connaître, c'est sa propre version du monde basée sur ses habitudes linguistiques. Le monde, selon Sapir et Whorf, n'est que sa propre *forma mentis*. Il s'agit évidemment d'une pensée plutôt radicale qui a fait couler beaucoup d'encre. Il y a en effet les linguistes qui se disent convaincus de la dite relativité extrême du langage et ceux qui s'y opposent en raison d'autres théories. Steiner par exemple, dans le premier chapitre d'*Après Babel*, cherche à encadrer les modalités de la transmission d'un message d'une langue à l'autre. À ce propos, il parle d'« idiolecte », qu'il définit comme : « le lexique particulier qui appartient à chacun de nous », issu de notre expérience passée du monde et capable de modifier notre expérience présente et future de la réalité. En revanche, la langue que nous indiquons comme « standard » n'est qu'une invention statistique :

« En ce sens, nous nous apprivoisons à deux sources linguistiques, la langue courante, qui correspond au niveau de culture personnel, et un fonds privé. Ce dernier se rattache de façon inextricable au subconscient, aux souvenirs susceptibles de verbalisation, l'ensemble qui compose la sphère personnelle psychologique et somatique. Le « lexique particulier » qui appartient à chacun de nous modifie inévitablement les définitions, connotations, courants sémantiques dont est fait le discours public. » (Steiner, 1978 : 54-55)

D'autres linguistes comme Walter Benjamin et Roman Jakobson, tout en reconnaissant l'existence de différences objectives entre les langues, identifient quand même la présence d'un noyau commun à toutes. Celui-ci peut être de nature métaphysique (selon Benjamin)

ou de nature cognitive (selon Jakobson)²⁰. En outre, il faut noter que récemment d'autres experts comme Juliane House ont médié entre ces deux factions dites des relativistes et des universalistes. Plus spécifiquement, elle soutient le rôle de la langue en tant que *shaper* de l'esprit humain mais, en même temps, elle identifie des mécanismes égaux dans toutes les langues, qu'elle généralise dans l'axiome de la concevabilité²¹.

La question du rapport entre la langue, la culture, l'esprit et la réalité qui varie selon la perspective adoptée est le point de départ pour la dernière section de cette partie. Si le langage, qu'il soit *narrative* ou idiolecte, parvient toujours, d'une manière ou d'une autre, à construire notre identité dans la société, que se passe-t-il au moment où nous sommes exposés à d'autres langues et cultures ? Pour essayer de décrire la portée de cette question, nous commencerons par citer l'un des exemples les plus célèbres dans les études de traduction : celui du binôme « pain/*brot* » de Walter Benjamin. Benjamin se demande si le mot français « pain » et le mot allemand « *brot* » peuvent être considérés comme des synonymes, dotés du même sens (ou « signifié » pour reprendre les catégories de Saussure). Cependant, il n'est pas possible d'affirmer qu'ils aient le même référent car si le « pain » évoque une certaine image dans la pensée d'un Français, l'image du « *brot* » dans la pensée d'un Allemand est très différente. Par conséquent, un Français qui explique à un Allemand ce que c'est le « pain » aura probablement du succès à se faire comprendre, mais l'image mentale à laquelle l'Allemand associera ce mot, affirme Benjamin, ne sera jamais le pain français (Benjamin trad. Rendall, 1997 : 156-157). Ce qui change, c'est le système de référents créé par la charge culturelle partagée, dont il est possible d'avoir un exemple pratique en tapant ces deux mots sur GoogleImages.fr et GoogleImages.de. Comme nous pouvons le voir de deux figures ci-dessous, en général le « pain » semble être plus clair (ce qui indiquerait l'utilisation de la farine blanche) et plus varié par rapport au « *brot* », qui

²⁰ La théorie de Benjamin suppose l'existence de ce qu'il appelle « *logos* » ou « pur langage » commun à toutes les langues. Le *logos* garantit que les langues « *are not alien to each other, but a priori, and independently of all historical connections, related to each other in what they want to say* » (Benjamin traduit par Rendall, 1997 : 155). Le *logos* est de nature métaphysique parce qu'il n'est retraçable dans aucune langue parlée, il s'agirait plutôt d'une hypothèse entièrement théorique comme la légende biblique de la Tour de Babel. En revanche, Jakobson soutient que, dans la mesure où une expérience serait concevable du point de vue cognitif, elle doit forcément pouvoir être exprimée. Cette théorie est appelée aussi « axiome de l'expressibilité » (House, 2016 : 48).

²¹ House présente l'axiome de la concevabilité comme un élargissement de l'axiome de l'expressibilité de Jakobson. Selon House en effet, nous pouvons également exprimer des concepts qui n'existent pas dans la réalité en les inventant et en leur donnant un nom. Dans ce sens, nous pouvons exprimer aussi bien ce qui est classifiable du point de vue cognitif que ce qui est seulement imaginé (House, 2016 : 53).

parait en large partie intégral. En outre, si parmi les images du « pain » la baguette blanche ou intégrale ne peut pas manquer, plusieurs images du « *brot* » présentent une petite baguette de pain noir à la forme carrée qu'il est possible d'apercevoir en premier plan à gauche dans la Figure 4.



Figure 4. À gauche le « *brot* » allemand sur [Google.de/bildersuche](https://www.google.de/bildersuche). À droite le « pain » français sur [Google.fr/images](https://www.google.fr/images)

La même réflexion peut se retrouver chez les écrivains qui ont traité ce thème en relation à celui des migrations. Nishizawa, par exemple, cite l'expérience de Eva Hoffman, une écrivaine polonaise qui, comme elle, avait déménagé au Canada. Dans son roman *Lost in Translation*, Hoffmann affirme que, pour elle, le mot « *river* », le fleuve, n'a absolument pas la connotation et la charge culturelle partagée du même mot en polonais (Hoffman cit. par Nishizawa, 2005 : 24-25). Elle peut bien sûr en chercher la définition dans le dictionnaire, mais le mot restera vide pour elle, à savoir privé du sens que peut seulement susciter le fait de l'avoir vécu dans son pays natal. C'est comme le mot « *hug* » pour Nishizawa, qui est japonaise. Encore une fois, en consultant le dictionnaire, Nishizawa est parfaitement en mesure de comprendre le signifié du mot. Pourtant, comme le véritable sens d'un mot est toujours construit à travers son expérience en contexte, sans avoir eu accès à la charge culturelle partagée de verbe « *hug* », la compréhension complète du verbe lui échappe. Au Japon en effet, ce mot n'existe pas vraiment, explique Nishizawa : on peut câliner les bébés et les enfants, mais entre adultes on ne le fait pas. D'où la difficulté à comprendre la nature de ce geste et la situation où le mettre en pratique (Nishizawa, 2005 : 25-26).

En ce qui concerne le lien entre la compréhension des mots et la participation à la vie sociale, Homi Bhabha donne un exemple similaire à celui de Nishizawa. Plus précisément, il cite John Berger, un écrivain turc émigré en Allemagne :

« How opaque is the disguise of words...he treated the sounds of the unknown language as if they were silence. To break through his silence. He learnt twenty words of the new language. But to his amazement at first, their meaning changed as he spoke them. He asked for a coffee. What words signified to the barman was that he was asking for a coffee in a bar where he should not be asking for a coffee. He learnt girl. What the word meant when he used it was that he was a randy dog. It is possible to see through the opaqueness of words ? » (John Berger cit. par Bhabha, 1994: 164-168)

Encore une fois, il est possible de retrouver le thème des mots « vides », « *as if they were silence* », car le narrateur n'est pas capable de les utiliser en fonction du non-dit socioculturel. Il vit donc sa vie comme un « *automaton* », un automate, commente Bhabha : il reproduit les sons des mots sans pourtant être capable de les comprendre vraiment et de les reproduire dans le contexte le plus approprié (Bhabha, 1994 : 164-168). Il en résulte la frustration dérivant de l'impossibilité d'atteindre ses buts communicatifs, demander un café en ce cas.

Pour terminer, ces exemples semblent également témoigner d'un autre aspect du lien entre langue, culture et identité, à savoir l'influence de la langue maternelle dans la communication interlinguistique et interculturelle. D'après Caon, la langue maternelle est un « vêtement que l'on ne pourrait pas enlever ». Cette métaphore s'inspire du travail d'un psychanalyste français, Didier Anzieu, qui appelle la langue maternelle « moi-peau » pour souligner l'énorme influence de la langue dans la formation des structures de l'*ego* les plus profonds qui contribuent à la formation de l'individu et à sa manière de percevoir la réalité, de penser, de s'exprimer et de se rapporter aux autres (Caon, Bricchese, Battaglia, 2020 : 54). De là, les images de la peau ou du vêtement que l'on ne peut pas enlever, surtout quand nous entrons en contact avec des étrangers qui ne possèdent pas le même système culturel de référence et dont l'identité se base sur des modalités différentes de participation à la vie sociale.

La réflexion autour du rôle de la culture dans les rapports entre personnes qui parlent des langues différentes est entrée dans les études de traduction il y a une vingtaine d'années. Si aujourd'hui l'idée que « *one does not translate languages but cultures* » (House, 2016 : 5) est devenue un fait, c'est surtout grâce à la transformation radicale du statut de la traduction à la suite de nouvelles études en linguistique, en philosophie et en anthropologie culturelle.

2.2 L'entrée de la culture dans les études en traduction

Les experts de traduction se sont beaucoup intéressés à la question du lien langue-culture et à ses implications sur l'identité individuelle et sociale des personnes. Ils se sont en effet aperçus que l'influence de la traduction ne se limite pas au simple rendu des mots, mais que l'effet de la culture peut être déterminant pour le succès même de la pratique traductive. Pourtant, ces réflexions font l'objet des études de traduction seulement à partir des années 1980 avec la naissance des *Translation Studies* et des années 1990 qui voit s'affirmer le tournant culturel. Il s'agit de deux énormes changements auxquels nous devons notre compréhension actuelle de la théorie et de la pratique de la traduction.

En effet, dans les années 1960 la traduction était vue comme un acte mécanique de reproduction d'un texte d'une langue à l'autre. Cette vision fait partie d'un courant philosophique, scientifique et de critique littéraire appelé génériquement « structuralisme », qui s'inspire des études de Roman Jakobson dans le domaine de la linguistique. Dans son essai « *On linguistic aspects of translation* » paru en 1959, Jakobson soutient que l'accès au sens des mots est toujours produit par un processus d'interprétation et d'abstraction très similaire à la traduction. Pour l'illustrer, il donne l'exemple du mot « fromage » : la compréhension de ce mot « ne peut pas être déduite d'une connaissance non linguistique »²² de différents types de fromages comme le cheddar ou le camembert. Il faut toujours s'appuyer sur le code verbal, le seul qui permette l'abstraction d'éléments spécifiques comme « cheddar » et « camembert » au mot générique « fromage ». Sans l'aide du code verbal qui nous permet d'expliquer et illustrer, continue le linguiste russe, il serait très difficile de comprendre si le mot « fromage » se réfère à la forme de camembert, à tous les produits laitiers mûrs, à l'emballage du camembert ou à tous les produits emballés (Jakobson, 1959 : 232). D'où l'idée qui a donné naissance à la Loi de la Traductibilité Universelle²³ : une traduction est toujours possible car toute expérience concevable du point de vue cognitif peut automatiquement être exprimée en mots. Par conséquent, la langue est considérée comme un système de règles fixes qu'il est possible de rendre dans d'autres langues à travers une comparaison ponctuelle des structures linguistiques, à savoir une comparaison mot à mot et phrase par phrase sans considérer le contexte textuel. Ainsi, les structuralistes considèrent la traduction comme une science exacte et le produit d'un acte automatique (Diadori, 2018 : 135).

²² Phrase du texte original traduite en français.

²³ Nous avons déjà fait référence à cette loi dans la partie précédente sous le nom d'axiome d'expressibilité.

Cette situation commence à changer dans les années 1970, quand le courant du déconstructivisme né des réflexions de Heidegger et le relativisme du postmodernisme convergent dans un nouveau courant appelé « poststructuralisme ». Les poststructuralistes refusent la suprématie structuraliste de la pensée humaine capable de tout comprendre et interpréter en faveur d'une vision plus multiforme de l'individu et de la réalité elle-même, aussi bien dans le domaine philosophique (avec Derrida et Deleuze), que politique/sociologique (avec Foucault), que littéraire (avec Barthes). C'est dans cette perspective que Derrida publie, en 1982, sa célèbre relecture de l'article de Walter Benjamin « La tâche du traducteur », dans un essai intitulé « Des Tours de Babel ». Dans ce document, Derrida cherche à déconstruire l'idée de traduction de Benjamin, basée sur l'existence d'un noyau commun à toutes les langues, le « pur langage ». Par les mots de Derrida, ce dernier ne serait pas un contenu qu'il est possible de comprendre dans toutes les langues, il s'agirait plutôt de la simple propriété communicative des langues, à savoir la possibilité de les utiliser comme des moyens de communication. Il en résulte qu'il faudrait considérer le « pur langage » comme une fiction ou une métaphore, car le besoin lui-même de traduire témoigne du caractère fautif de l'œuvre originale qui n'est pas compréhensible universellement. En ce sens, la traduction est un besoin qui dérive de la multiplicité des langues humaines. Elle ne devrait donc pas être considérée comme une reproduction d'un original mais comme un supplément nécessaire à la survie du texte source (Niranjana, 1992 : 139-162).

L'interprétation de l'essai de Benjamin par Derrida est essentielle pour les études de traduction car elle ouvre la voie à beaucoup d'autres études sur le rôle et l'influence des textes traduits à l'intérieur du contexte socioculturel d'arrivée. En 1976 le Séminaire de Louvain est organisé pour tenter de donner une définition d'un domaine, celui de la traduction, qui était en train d'évoluer très rapidement. Parmi les spécialistes qui ont participé au séminaire, un petit groupe de chercheurs israéliens dans le domaine de la littérature et de la traduction travaillait à une nouvelle théorie de la critique littéraire. Itamar Even-Zohar et Gideon Toury, les pères de la théorie ensuite appelée « théorie des polysystèmes » faisaient partie de ce groupe. Cette théorie, née en tant que modèle pour expliquer le fonctionnement et l'évolution des systèmes littéraires et ensuite appliquée dans le domaine de la traduction, reconnaît finalement la portée de la tâche du traducteur. En effet, à travers le procédé traductif, il/elle peut exercer une influence énorme dans la manière dont le texte traduit sera perçu et interprété dans la culture d'arrivée. Ainsi, la science de la traduction cède la place à l'étude descriptive de la traduction : seule l'analyse

descriptive des procédés traductifs, comme les stratégies mises en œuvre par le traducteur dans l'acte de traduire, peut expliquer la relation entre texte source et texte d'arrivée. La clé de cette relation demeure, selon Toury, dans le substrat socioculturel du traducteur, qui finit par influencer le texte traduit et par conséquent la perception de ce texte dans la culture étrangère (Diadori, 2018 : 143-144). En outre, la théorie des polysystèmes est très importante pour la traductologie telle que nous la connaissons aujourd'hui car elle représente un premier pas vers la création d'un domaine académique spécifique pour la traduction. Grâce à cette théorie, la traduction, qui était jusqu'alors un simple processus de nature linguistique, devient un domaine de plus en plus interdisciplinaire (Bassnett, 2002 : 7) :

« Polysystem theory fills the gap opened up in the 1970s between linguistics and literary studies and provided the base upon which the new interdisciplinary Translation Studies could build (...). Translation Studies began to move out into a distinctive space of its own, beginning to research its own genealogy and seeking to assert its independence as an academic field. »

Susan Bassnett et André Lefevère (1998), expliquent que c'est pendant le Séminaire de Louvain que la rencontre entre traductologie et *Cultural Studies* a eu lieu, même si à l'époque personne ne l'avait remarqué. Au fur et à mesure que les recherches et les études en traduction devenaient nombreuses, cette discipline se mêlait à la sociologie et à d'autres secteurs de recherche qui traitaient de thèmes semblables, en faisant tomber les barrières interdisciplinaires entre la traduction et les autres domaines. À la base de cette union se trouvait le désir commun de rejeter le concept monolithique de culture établi par l'élite des intellectuels occidentaux (Bassnett, Lefevère, 1998 : 125) :

« Work in both fields [Translation Studies and Cultural Studies] called into question disciplinary boundaries and seemed to be moving towards the notion of a new space in which interaction could happen. No single approach would be prioritised, and the partisan nature of different approaches was established from the outset. »

Ces réflexions ont abouti à la création de l'expression « *Translation Studies* » en 1978 par André Lefevère. Ce moment marque de manière définitive la transformation de la traductologie d'un domaine uniquement scientifique et linguistique à un domaine linguistique, culturel et pragmatique. Les spécialistes de la traduction reconnaissent qu'un écrivain « n'écrit pas dans le vide »²⁴ (Bassnett, Lefevère, 1998 : 136), de sorte que le

²⁴ Phrase du texte original traduite en français.

concept de « fidélité » en traduction, qui avait jusque-là hanté les traducteurs, a finalement été abandonné. À sa place, d'autres théories ont émergé surtout de la sphère postcoloniale, à savoir quand les études de traduction ont « dépassé les frontières de l'Europe »²⁵ (Bassnett, 2002 : 4).

Autour des années 1980, Bill Ashcroft, Gareth Griffiths et Helen Tiffin publient l'un des plus importants ouvrages des études postcoloniales : *The Empire Writes Back*. Avec cette étude, les auteurs voulaient théoriser la volonté des anciennes colonies européennes, une fois devenues indépendantes grâce à la décolonisation, de « répondre », « *write back* », à leurs anciens colonisateurs²⁶. Le but était de créer une théorie générale de la littérature postcoloniale qui tenait compte du point de vue des anciens pays colonisés sur des concepts comme l'histoire, l'écriture et le canon littéraire par rapport aux relations de pouvoir entre colon et colonisé. En effet, la perspective sur ces thèmes était jusqu'alors établie par les critiques européennes selon des termes d'évaluation européens. Quant aux anciennes colonies, elles étaient encore vues comme les frontières de l'empire occidental, à savoir des zones en marge de la réflexion historique et culturelle :

« (...) The post-colonial has been one of the most powerful means of re-examining the historical past and re-configuring our contemporary world-wide cultural concerns (...). The post-colonial has facilitated the gradual disturbance of the Eurocentric dominance of academic debate, and has empowered post-colonial intellectuals to redirect discussion towards issues of direct political relevance to non-Western world. » (Ashcroft, Griffiths, Tiffin, 1989 : 219)

²⁵ La fidélité au texte de départ est l'un des thèmes les plus débattus dans l'histoire de la traduction. Les très célèbres expressions « belles infidèles » du XIXe siècle et « *traduttore traditore* » alludent à la traduction vue comme une simple copie imparfaite de l'original. Parmi les nombreuses métaphores utilisées pour décrire la traduction, la plus appropriée pour décrire cette condition est sans aucun doute celle de Nabokov dans son poème *On translating « Eugene Onegin »*. En effet, le poème commence avec les vers : « *What is translation ? On a platter / A poet's pale and glaring head, / A parrot screech, a monkey's chatter / and a profanation of the dead* ». Le statut de la traduction comme copie et donc la manière d'évaluer le degré de fidélité d'un texte traduit aussi changent finalement à partir de la dernière moitié du XXe siècle. Berman indique la fidélité comme « le désir d'ouvrir à l'Autre son espace dans sa propre langue » (Berman, 1999 : 75). Rossi et Sofo expriment une idée semblable dans l'introduction à leur livre *Sulla Traduzione : itinerari fra lingue, letterature e culture* : « *L'essenziale della fedeltà richiesta al traduttore va oltre l'equivalenza o l'aderenza alla parola, e anche oltre il calco (il più delle volte impossibile) del sistema del testo di partenza ; si realizza nella sua capacità di mettersi, con la propria lingua, nella posizione dell'altro, assumendo e accogliendo il punto di vista dell'originale* » (Rossi, Sofo, 2015 : 14). Pour terminer, quant à la citation de Susan Bassnett dans le texte, il s'agit d'une phrase du texte original traduite en français.

²⁶ L'utilisation du verbe « répondre » est justifiée par le titre de la version française du manuel, *L'empire vous répond*, traduit par Jean-Yves Serra et Martine Mathieu-Job pour l'éditeur Presses Universitaires de Bordeaux (Pessac, 2012).

Le deuxième chapitre de l'œuvre d'Ashcroft, Griffiths et Tiffin se concentre sur la langue en tant que moyen d'appropriation et de subversion du contrôle des colons. La réflexion des auteurs à ce propos est complexe et concerne des stratégies de libération et de réappropriation de la langue qui passent par l'écriture du texte littéraire. Dans le cadre de cette étude, nous nous focaliserons surtout sur la prise de conscience du rôle de la langue dans les rapports de pouvoir, car elle représente une étape essentielle pour les études de traduction.

Dans le système colonial la langue était un véritable instrument du pouvoir. Par exemple, après avoir débarqué en Afrique et avoir kidnappé la force de travail nécessaire pour l'amener en Amérique, les colons commençaient à détruire les langues maternelles des nouveaux esclaves, en prenant soin de séparer les personnes de la même tribu. À cette fin, un même navire transportait des centaines d'esclaves presque tous différents dans leurs traditions, leurs religions et leurs langues. Les esclaves devaient donc utiliser la langue des maîtres blancs (anglais, français, espagnol ou autre) pour communiquer, qu'ils modifiaient ensuite avec des mots ou des calques de leurs propres langues maternelles. Ce premier métissage d'identités, qui a créé les langues *pidgin* et ensuite les langues créoles, témoigne également de l'usage de la langue en tant que moyen de soumission et d'oppression²⁷.

L'utilisation de l'écriture littéraire pour modifier la narration de l'histoire et de l'identité des colonies en est un autre exemple. C'est un thème qui a intéressé beaucoup d'auteurs postcoloniaux comme l'écrivaine antiguane Jamaica Kincaid, qui l'explique très bien dans son livre *A small place*. Kincaid affirme que c'est à travers la construction des écoles et des bibliothèques que le pouvoir colonial a supprimé l'histoire des habitants de la petite île d'Antigua pour imposer la version écrite par les colons :

« (...) ; and wherever you went you made sure to build a school, a library (yes, and in both of these places you distorted or erased my history and glorified your own). » (Kincaid, 1988 : 36)

Dans ce passage, Kincaid se réfère à la re-narration de l'histoire de la colonisation sous forme de croisade contre la barbarie des indigènes²⁸. En fait, sous ce prétexte, les Anglais

²⁷ Édouard Glissant identifie le bateau négrier et la plantation comme les lieux et les moments du début de la créolisation pour les Caraïbes dans son ouvrage *Introduction à une Poétique du Divers* (Glissant, 1996 : 16).

²⁸ Au XVIII^e siècle la colonisation était le *White Men's Burden*, pour utiliser la célèbre expression de l'écrivain anglo-indien Rudyard Kipling. À présent, cette expression est encore utilisée dans la théorie de la littérature pour indiquer la justification morale que les Européens ont donnée à leur expansion coloniale. L'existence de courants idéologiques tels que le *White Men's Burden* semble en outre témoigner de la légitimité de la conquête de la part des colonisateurs. D'après Édouard Glissant par exemple : « La colonisation française et la colonisation anglaise au XIX^e siècle étaient sûres de leur légitimité parce que

ont « tué des personnes. Emprisonné des personnes. Volé des personnes »²⁹ (Kincaid, 1988 : 35) et après ils ont célébré ces actes dans les livres et les journaux comme des victoires de la civilisation. Quant aux bibliothèques et aux écoles, ce sont les lieux de la transmission de la culture par excellence, y compris la culture de l'oppression des traditions, des rites et de l'identité des indigènes. Si d'une part les bibliothèques contiennent physiquement le savoir sous forme écrite dans les livres, d'autre part à l'école les élèves autochtones acquièrent la *forma mentis* à travers laquelle ils interpréteront la réalité qui les entoure. Si cette *forma mentis* se base sur une perspective occidentale de leur histoire et de leur identité, il n'est pas surprenant qu'ils en aient eu une vision réductive et péjorative.

L'énorme production littéraire de romans et de poèmes qui devaient imiter les grandes œuvres de la littérature européenne est un excellent témoignage de l'obsession des colonisés de se conformer aux canons de l'Occident. Plus tard, cette hantise se transformera en un désir opposé de célébrer et d'exalter les mœurs locales et nationales, ce qui prouve également la volonté de se réappropriier son identité et son histoire collectives. Par exemple, dans le domaine postcolonial haïtien, le courant philosophique qui a rendu possible cette réappropriation a été appelé « indigénisme ». Ce dernier se présente comme l'exaltation des traits fondateurs de la culture haïtienne comme le vaudou, la langue créole et le paysage haïtien et sous-tend les ouvrages d'écrivains tels que Jacques Roumain, Jacques Stéphane Alexis, René Depestre et Frank Étienne³⁰.

Ces nouvelles impulsions venues d'ailleurs appelaient à une réflexion plus sérieuse sur le rôle de la langue dans la construction de l'identité, de la culture et de l'histoire d'un peuple, surtout dans la mesure où il s'agit d'un peuple opprimé. Ainsi, à partir des années 1980, un très grand nombre d'études commence à se concentrer sur la traduction des textes postcoloniaux et sur le rôle du traducteur comme porteur et transmetteur de la culture, de l'identité et de l'histoire du pays étranger. Ce n'est pas par hasard que ces études et toutes les nouvelles théories de la traductologie des années 1980-1990 proviennent de l'« empire

c'était le système entier (la pensée du territoire élu) qui s'agrandissait à la dimension du monde » (Glissant, 1996 : 77).

²⁹ Phrase traduite en français à partir du texte original de Kincaid *A small place*.

³⁰ Ces auteurs, bien que de manière différente, se sont tous engagés dans une perspective indigéniste. Les cérémonies vaudou, par exemple, sont presque toujours présentes et font l'objet de descriptions parfois détaillées (comme dans le roman de Roumain *Les gouverneurs de la rosée*). Le créole et la variété haïtienne de la langue française sont d'autres éléments de référence très importants. En ce sens, cet intérêt pour une représentation vraisemblable de la langue nationale, à savoir la langue française modifiée par l'histoire du pays, est conforme aux théories postcoloniales sur la réappropriation linguistique.

qui répond » : Inde, Amérique Latine, Canada, Irlande (Bassnett, Trivedi, 1999 : 4). Plus spécifiquement, dans le domaine de la traductologie postcoloniale, la traduction fait l'objet de la « métaphore du cannibalisme ». En effet, pendant des centaines d'années, la traduction avait été un instrument de contrôle des moyens d'expression : seuls les textes qui respectaient les canons de la littérature occidentale étaient traduits et pouvaient donc circuler en Europe. De fait, cette situation empêchait un échange culturel réciproque :

« (...) ; we can now perceive the extent to which translation was for centuries a one-way process, with texts being translated *into* European languages for European consumption, rather than as part of a reciprocal process of exchange. European norms have dominated literary production, and those norms have ensured that only certain kinds of texts, those that will not prove alien to the receiving culture, come to be translated. » (Bassnett, Trivedi, 1999 : 5)

Cette métaphore implique une vision de l'Europe en tant qu'œuvre originale et les colonies en tant que copies à la valeur mineure dont la production littéraire (et donc l'histoire et l'identité en raison de l'union langue culture, identité et histoire du paragraphe 2.1), est dévorée, à savoir contrôlée par l'Europe. La prise de conscience de ce processus d'appropriation culturelle exploitant la traduction est devenu le point de départ pour la réappropriation de la notion de traduction comme d'une autre forme de résistance du monde postcolonial (Niranjana, 1992 : 6).

En Europe, les réflexions existantes sur le rôle et la responsabilité du traducteur dans la transmission de la culture et de l'identité ont permis aux théories postcoloniales sur la traduction d'établir une nouvelle ouverture dans les études de traduction. En effet, l'intérêt postcolonial pour la traductologie a été considérée comme une approche alternative et plus complète à la théorie des polysystèmes issue du déconstructivisme et du poststructuralisme (Bassnett, Lefevère, 1998 : 124). Ces nouvelles perspectives, unies aux luttes du féminisme, ont convergé dans le dit tournant culturel des *Translation Studies*, théorisé par Bassnett et Lefevère en 1998 (Bassnett, Lefevère, 1998 : 123). Avec le *cultural turn*, la traductologie se penche sur des sujets tels que l'idéologie, la politique et l'éthique dans la traduction et le rôle du traducteur en tant que responsable de l'établissement et du maintien des relations de pouvoir et de domination culturelle (House, 2016 : 25-28). De cette manière, la traductologie commence à se ramifier en domaines plus étroits et spécifiques qui aujourd'hui sont appelés Auto-traduction, Traduction Postcoloniale, *Gender Studies*, *Corpus-Based Studies* etc.

Dans les années 1990, les études des spécialistes dans ce domaine se sont multipliées. Par exemple, André Lefevère met en évidence le changement du statut de la traduction à la

lumière des nouvelles théories. Dans son livre *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*, la traduction fait partie, avec les republications, les anthologies, les résumés, les critiques et les textes biographiques, du phénomène de la réécriture et de la manipulation. En particulier, selon Lefevère, la traduction est une image manipulée d'un original, à savoir une image adaptée au contexte socioculturel d'arrivée (Lefevère, 1992 : vii-viii). Dans ce sens, par les différentes stratégies de modification, d'élimination et de compensation du texte original, toute traduction reflète l'idéologie et l'éthique de la société à laquelle elle est destinée afin d'assurer son succès éditorial. *The translator's invisibility : a history of translation* de Lawrence Venuti est un autre ouvrage essentiel pour les études sur le travail du traducteur. La réflexion de Venuti peut être considérée comme la progression de celle de Lefevère à l'égard de l'influence du substrat socioculturel dans les pratiques de traduction. Venuti souligne lui-aussi que :

« Every step in the translation process – from the selection of foreign texts to the implantation of translation strategies to the editing, reviewing and reading of translations – is mediated by the diverse cultural values that circulate in the target language, always in some hierarchical order. » (Venuti, 1995 : 308)

Cependant, il tient principalement le traducteur responsable des interférences culturelles d'un texte à l'autre et donc d'une société à l'autre :

« The translator, who works with varying degrees of calculation under continuous self-monitoring and often with active consultation of cultural rules and resources (from dictionaries and grammars to other texts, translation strategies, and translations both canonical and marginal), may submit to or resist dominant values in the target language, with either course of action susceptible to ongoing redirection. » (308)

En particulier, avec les verbes « *submit* » et « *resist* », il indique les deux stratégies de l'adaptation et de la transculturation en traduction. L'adaptation, éliminant l'aspect culturel du texte de départ, est comparée à l'appropriation, alors que la transculturation, où les différences sont toujours maintenues, peut être utilisée pour remettre en question les valeurs de la société d'arrivée (Venuti, 1995 : 310). En tout cas, le personnage clé du processus de traduction est sans aucun doute le traducteur, qui est le seul à disposer d'un pouvoir de décision aussi bien sur le texte source que sur le texte cible. Par conséquent, il peut choisir si et comment intervenir sur les éléments culturels qu'un auteur inclut dans son œuvre : c'est la question de la visibilité (ou invisibilité) du traducteur de Venuti.

Aujourd'hui, certaines études signalent l'existence d'un développement ultérieur de la traductologie appelé *Post-translation Studies* par Siri Nergaard et Stefano Arduini en 2011. Avec cette expression, Edwin Gentzler, l'une des spécialistes les plus célèbres dans le domaine des études de traduction, indique le besoin de revendiquer la centralité du processus traductif dans un monde de plus en plus globalisé. Dans une époque caractérisée par l'hyperconnexion, la mobilité continue des personnes et des biens et, par conséquent, la chute partielle des frontières nationales³¹, la traduction n'est plus une activité réservée à une élite d'experts dont le but est réaliser la correspondance linguistique parfaite. En revanche, il s'agit d'un besoin quotidien, car c'est à travers un processus de traduction constante qu'il est possible de vivre et interagir dans une société où cohabitent désormais de nombreuses langues et cultures :

« In this new global age, I suggest we all live in a translational culture, or better said, translational cultures, always in an ongoing process of movement and manoeuvring, invariably traversing boundaries, changing and adapting as needed, buying, consuming, borrowing interpreting and translating. I argue that rather than thinking about translation as a somewhat secondary process of ferrying ideas across borders, we instead think about translation as one of the most important processes that can lead to revitalizing culture, a proactive force that continually introduces new ideas, forms or expressions, and pathways for change. » (Gentzler, 2017 : 8)

Cela implique aussi l'appel à une traductologie qui cesse de se concentrer sur la production artistique de l'Occident, basée surtout sur des canons de beauté européens et sur une vision eurocentrique de la réalité. À présent, les études de traduction doivent cibler les marges, à savoir les minorités ethniques, les migrants, les luttes féminines (1). C'est donc un changement de perspective que désire Gentzler, du centre aux interstices, car c'est à l'intérieur des interstices qu'il est possible d'observer la véritable essence de la traduction comme forme de communication entre langues et cultures. Autrement dit, ce n'est que lorsque nous sommes appelés à traduire ce qui est distant de notre manière de nous rapporter à la réalité que nous pouvons finalement percevoir le but ultime de la traduction, qui n'est pas la simple transmission. En effet, traduire n'est plus rendre un message dans une langue différente, c'est entrer en contact avec des cultures et des identités individuelles ou collectives différentes qui peuvent entraîner une manière différente de percevoir et de comprendre la réalité. Traduire signifie précisément réfléchir sur les points de différence entre sa propre culture et celle de l'Autre et savoir médier entre ces deux visions.

³¹ Nous nous référons, par exemple, à l'élimination du système de douanes dans l'Union Européenne, ce qui facilite énormément la circulation libre des gens dans les pays qui font partie de l'UE.

2.3 « Habiter » les interstices par le biais de la traduction

Les marges et les interstices que cite Gentzler semblent en apparence deux concepts très intuitifs. En réalité, ils font l'objet d'une théorie postcoloniale essentielle pour la traductologie contemporaine, dont ils sont deux mots clé. En particulier, nous nous référons à la théorie du Troisième Espace de Homi Bhabha.

Avec le mot « *marginality* » ou « *liminality* », Bhabha indique l'essence de notre modernité fragmentée, où les différences s'interpolent et se déplacent de manière continue (Bhabha, 1994 : 2). Le monde contemporain est caractérisé par un processus infatigable de division et de différenciation qu'il n'est plus possible de catégoriser selon des paramètres binaires (interne/externe, passé/présent). L'écriture « des marges » est donc l'écriture de la différence culturelle³² et de tout ce qui est « *inimical to binary boundaries* » (241 – 242, 251). Bhabha retrace l'origine de sa théorie dans les cultures hybrides des anciens pays colonisés dont les Histoires sont plutôt récentes, les Caraïbes par exemple, pour citer un lieu cher à l'écrivain martiniquais Édouard Glissant, un autre « théoricien des interstices ». Les anciennes colonies ont généralement une double vision de leur Histoire, issue de la période coloniale : la première version est celle imposée par les maîtres blancs tandis que la seconde inclut l'histoire des tribus indigènes originaires du pays. Cette dernière ne passe pas sous silence leur extermination par la soif de conquête des colonisateurs et le dépouillement de leur identité, de leur langue et de leurs traditions. La relecture et réécriture de l'Histoire selon la perspective des peuples colonisés a été l'un des plus importants processus de réappropriation de l'identité en perspective postcoloniale (Ashcroft, Griffiths, Tiffin, 1989 : 221)³³. Cependant, comme le précisent les auteurs de *The empire writes back*, la réappropriation de son passé n'implique pas le retour à la réalité précoloniale. C'est un idéal utopique qu'il n'est pas possible d'atteindre en raison de la modification radicale des caractères géographiques, ethniques et culturels que la colonisation a entraînés dans ces pays :

³² Bhabha utilise spécifiquement « différence culturelle » et pas « diversité culturelle ». D'après lui, la diversité culturelle est une catégorie de pensée préétablie dans laquelle une culture constitue le point de référence de toutes les autres. En revanche, la différence culturelle conçoit la culture comme un processus continu de différenciation. Par conséquent, l'utilisation du terme « différence » est préférable car il implique toutes les ambivalences et les ambiguïtés de la modernité.

³³ À ce propos il est possible de mentionner de nombreuses réécritures des textes traditionnels du canon européen en perspective postcoloniale. Pour donner des exemples : le roman *Foe* de John Maxwell Coetzee raconte l'histoire de Robinson Crusoé du point de vue de Vendredi et d'une femme, Susan Barton. En revanche, l'adaptation postcoloniale de la pièce shakespearienne *The Tempest* par Aimé Césaire transforme Prospéro en maître blanc et Caliban en esclave noir.

« It is not possible to return to or to rediscover an absolute pre-colonial cultural purity, nor is it possible to create national or regional formations entirely independent of their historical implication in the European colonial enterprise. » (220-221)

Comment retourner à ses propres origines en Haïti par exemple, où les colons ont exterminé la tribu originaire de l'île, les Arawak, et ont créé une nouvelle population venue de l'Afrique à sa place ? Les peuples des anciennes colonies sont désormais trop divers et variés pour identifier et imposer une seule culture dominante, même si c'était celle d'origine. En outre, comme le soulignent à plusieurs reprises les écrivains qui ont contribué aux études postcoloniales, il faut rejeter toute vision binaire de la réalité. La pensée dichotomique appartient aux maîtres européens, aux colonisateurs qui ont fait de la division du monde en catégories distinctes et opposées leur force destructrice. Ce sont les anciens colons qui divisent la réalité en noir et blanc alors qu'en fait, comme nous l'enseignent les écrivains postcoloniaux, la réalité est grise, multiple et hybride. C'est précisément sur cette hybridité que Bhabha fonde sa théorie du Troisième Espace, qu'il utilise pour illustrer ce qui se passe aux marges, dans l'écriture des interstices culturels.

La théorie du Troisième Espace naît de l'union indissoluble de langue, culture et identité. Tout énoncé, avant d'être prononcé, doit passer par un « Troisième Espace » où la langue est modifiée selon le temps et l'espace d'énonciation spécifiques. Autrement dit, tout message est modifié selon le contexte socioculturel de référence, qui règle les structures linguistiques à utiliser selon des paramètres tels que la distance interpersonnelle entre l'émetteur et le destinataire, le moyen de transmission, le but communicatif etc. Cela implique que le message véhiculé n'est jamais « *completely transparent and mimetic* », car une interférence de nature culturelle sera toujours présente et influencera les structures linguistiques (Bhabha, 1994 : 36-38). Cette interférence est parfois appelée « filtre culturel » dans d'autres domaines comme celui de l'éducation interculturelle : tout ce que nous disons est filtré par notre culture et notre vécu. D'un point de vue idéologique, la présence de ce filtre a engendré ce que Edward Saïd appelle « Orientalisme », à savoir la construction d'une identité trop générique et homogène de l'Orient par l'Occident. Saïd utilise l'expression « *orientalizing the oriental* » (Saïd, 2003 : 49) pour indiquer la manière dont l'Occident s'est élevé au rôle de narrateur de l'histoire du monde en effaçant celle des Autres (Wolf, 2000 : 132). Selon Saïd, à partir de l'invasion de l'Égypte par Napoléon, l'histoire de l'Orient a ainsi été écrite et réécrite « *countless times by power acting through an expedient form of knowledge (...)* » (Saïd, 2003 : xii).

Toutefois, Bhabha parle spécifiquement d'un « troisième » espace car sa théorie est ensuite appliquée à la communication entre deux personnes de différente culture. En effet, lorsque la culture de l'émetteur et celle du destinataire du message sont différentes, le lieu (symbolique) où cette différence est articulée et perçue est le Troisième Espace. De cette manière, le Troisième Espace devient un espace « *in-between* » les deux cultures. Un espace interstitiel et hybride où les cultures des deux locuteurs, après un « éclat »³⁴ initial, coexistent et se mêlent. Il en résulte la création d'une culture partagée qui n'est ni celle du locuteur A ni celle du locuteur B mais une version commune aux deux :

« This theoretical recognition of the split-space of enunciation may open the inscription and articulation of an inter-national culture based not on the exoticism of multiculturalism or the diversity of cultures, but on the inscription and articulation of cultural hybridity. (...) the in-between space that carries the burden of the meaning of culture. » (Bhabha, 1994 : 38)

Ainsi, le Troisième Espace est aussi l'espace de la négociation entre langues et cultures. En effet, il permet aux locuteurs de prendre conscience des barrières culturelles et, ce faisant, il ouvre à la fois de nouveaux espaces de rencontre qui n'appartiennent « *Neither [to] one nor [to] the Other to something else besides, – in between* » (219).

À cet égard il est intéressant de faire observer que Bhabha utilise le mot « traduction » en tant que synonyme du mot « négociation », qu'il indique comme la « nature performative de la communication culturelle » (228)³⁵. En effet, grâce à la présence de « l'élément étranger qui révèle l'interstitiel » (227), l'acte traductif permet au traducteur de percevoir la présence du filtre culturel et d'avoir donc accès au Troisième Espace, d'où il peut négocier les sens. Or, comme la traduction joue un rôle essentiel dans la construction et la perception de l'identité individuelle et collective, il est possible de bien comprendre la portée de la théorie du Troisième Espace en traduction.

Les nombreuses études qui ont poursuivi ou approfondi les réflexions de Bhabha en témoignent. Par exemple, Michaela Wolf compare le traducteur à l'ethnographe. D'après Wolf, les deux sont les premiers à entrer en contact avec la culture étrangère dont ils sont les porte-parole. Pour ce faire, ils doivent considérer les nombreux niveaux de sens

³⁴ Nous nous référons à la définition d'« éclat » d'Édouard Glissant. D'après Glissant, la rencontre entre des cultures différentes engendre des chocs, des écarts, des pertes et des compensations (Glissant, 1996 : 40).

³⁵ Cette phrase, comme la suivante, ont été traduites en français du texte original.

qui composent le texte³⁶ et les reproduire dans la culture de l'Autre, à savoir dans un « (con)texte (...) déterminé par des différentes institutions, traditions et histoires » (Wolf, 2000 : 139)³⁷. Toutefois, le procédé de traduction synthétise les deux appareils culturels impliqués de manière à produire une culture hybride où les éléments de la culture de départ sont mêlés à ceux de la culture d'arrivée (140). Wolf indique le lieu du mélange entre les deux cultures avec le terme « Troisième Espace » de Bhabha, qu'elle utilise pour changer le statut de la traduction du point de vue théorique. En effet, grâce à l'illustration de la nature et du rôle du Troisième Espace en traduction, il ne faudrait plus considérer le procédé traductif comme une manière de combler un écart linguistique ou culturel entre deux langues. Au contraire, la traduction représenterait plutôt un espace ouvert où deux langues et cultures déjà hybrides et multiples par nature établissent une relation continue et dynamique d'échanges de sens :

« Translation obviously no longer means bridging a gap between two different cultures but, rather, producing meanings which are created through the encounter of cultures that are already characterized by multiculturality.

(...)

The translator is no longer a mediator between two different poles, but her/his activities are inscribed in cultural overlapping, which imply difference. This difference is no longer taxonomical, but interactive and refractive. » (141-142)

En même temps, le traducteur devrait être conscient de ce que ses choix ont toujours un effet sur la réception du texte traduit. La traduction implique toujours des relations de pouvoir asymétriques plus ou moins évidentes selon le texte (127), c'est pourquoi l'activité de traduction ne peut jamais être considérée comme neutre ou transparente (142), comme d'ailleurs l'avait anticipé Bhabha pour tout autre texte oral ou écrit.

Une autre étude qui prend le relais du travail de Bhabha est celui de Sumiko Nishizawa sur le pouvoir génératif du Troisième Espace dans le domaine de la traductologie. Elle aussi s'accorde à la définition de la traduction donnée par Bhabha comme d'un espace intermédiaire produit par le contact entre deux langues (Nishizawa, 2005 : 39). Cette « zone de contact » représente également l'espace où les individus peuvent prendre conscience, mettre en comparaison et partager leur valeurs et croyances, en allant au-delà des barrières

³⁶ Wolf appelle ces niveaux de sens « *cultural overlappings* ». Selon la spécialiste, le traducteur n'opère plus comme un pont entre deux « pôles » opposés. Au contraire, il gère des niveaux de différence qui, en se croisant, établissent à chaque fois des pertes et des compensations. La relation entre le texte source et le texte cible est donc dynamique (Wolf, 2000 : 142).

³⁷ Phrase du texte original traduite en français.

linguistiques et culturelles qui influencent leur communication³⁸. Par conséquent, la traduction peut créer des brèches dans les « *solid lines of a frame and create a new space – a border world in the contact zone* » qui permet aux personnes de se rencontrer (60). D'où le caractère « génératif » du Troisième Espace : même si la traduction est un procédé qui concerne des textes, et donc la rencontre des deux personnes se déroule dans deux différents lieux et temps, les changements qu'elle génère sont pourtant concrets. En effet, la traduction est un « procédé de mouvement, de déplacement et de transformation » (60)³⁹ qui finit par modifier le substrat socioculturel et linguistique de l'individu qui se prépare à prêter sa voix à un Autre. Pour ce faire, il devra suspendre ses valeurs, examiner celles de l'Autre et finalement négocier entre les deux perspectives :

« But translation also offers the potential of creating a new space where cultures and languages interconnect – a generative space in which readers can reflect upon themselves and the Other and re-examine and reconstruct their values and beliefs. Translators, too, approach their works differently as they sense constantly shifting intercultural Relationships. » (118)

Ainsi, le processus de transformation produit par l'acte de traduction n'intéresse pas seulement le texte. Le traducteur lui-même, en tant que « lieu » physique de la relation entre les deux cultures, en sera fortement affecté. De plus, d'après Nishizawa, les possibilités offertes par cette observation trouvent leur concrétisation dans plusieurs domaines, notamment celui de l'éducation, comme nous l'illustrerons dans le chapitre suivant.

Dans le contexte francophone, il est possible de retrouver des réflexions semblables dans les études de Giuseppe Sofo. Spécialiste en traductologie dans le contexte postcolonial, Sofo élabore le concept du Troisième Espace en traduction en l'unissant à la Poétique de la Relation d'Édouard Glissant. Les images de la traduction-pont et de la traduction-espace cités par Wolf sont également présentes dans les études de Sofo, qui considère la traduction comme un procédé surtout culturel de rencontre avec l'« *altro e l'altrove* » (Rossi, Sofo, 2015 :15). Toutefois, pour pouvoir expliquer les idées de Sofo de manière exhaustive, il est d'abord nécessaire d'illustrer brièvement les théories de Glissant et de comprendre comment elles se positionnent dans le panorama des nouvelles études que nous avons discutées.

³⁸ Giuseppe Sofo, dans son article « *Il velo che svela. La traduzione come custode e rivelatrice del segreto letterario* » souligne cet aspect. Utiliser l'expression « zone » de contact est important pour substituer le terme « point » de contact. En effet, même si la différence entre ces deux mots peut sembler minime, du point de vue théorique il s'agit d'un glissement de perspective très important. Cette prémisse nous introduit aux concepts de traduction-pont et traduction-seuil qui seront ensuite discutés (Sofo, 2019b : 11).

³⁹ Phrase du texte original traduite en français.

Une partie des deux études de Wolf et de Nishizawa est consacrée à l'analyse du rôle du traducteur. Les deux conviennent que les multiples couches culturelles qui composent la réalité, et que le traducteur doit connaître, respecter et combiner pour pouvoir traduire, influencent nécessairement le procédé traductif. Si d'une part d'après Wolf cela engendre l'impossibilité de l'objectivité de la traduction, d'autre part selon Nishizawa le contact entre de différentes cultures par le biais de la traduction représente un enrichissement de l'identité du traducteur.

En ce sens, le traducteur représente l'idéal de la coexistence de toutes les langues et les cultures du monde que l'écrivain et essayiste Édouard Glissant appelle « créolisation ». Plus spécifiquement, il s'agit d'un phénomène qui est parti des Caraïbes, où le passé colonial a forcé des ethnies très différentes entre elles à cohabiter mais qui à présent intéresse le monde entier. La créolisation est « une rencontre d'éléments culturels venus d'horizons absolument divers » qui « s'imbriquent et se confondent l'un dans l'autre pour donner quelque chose d'absolument imprévisible » (Glissant, 1996 : 15). Cependant, pour favoriser une véritable créolisation, Glissant pose deux conditions : d'abord, les caractères de diversité linguistique, culturelle et sociale doivent « s'intervaloriser », à savoir ils doivent être « équivalents en valeur » (17-18). Ensuite, il est essentiel que le résultat du mélange soit imprévisible, ce qui différencie la créolisation du simple métissage (55). De plus, le processus de créolisation à la base de l'époque contemporaine implique une modification dans la manière de concevoir l'être philosophique. En effet, dans la pensée occidentale l'être a toujours été vu comme une entité absolue et unique. En revanche, à présent, dans un monde qui se créolise et devient un mélange unique de différences infinies, « l'être est relation (...), l'être est relation à l'autre, relation au monde, relation au cosmos » (30-31), comme un rhizome, qui trouve sa complétude seulement dans la rencontre avec d'autres racines. Ainsi, Glissant affirme que le traducteur est également « l'incarnation de la Relation » :

« Le langage du traducteur opère comme la créolisation et comme la Relation dans le monde, c'est-à-dire que ce langage produit de l'imprévisibilité.

(...)

Art de l'imaginaire, dans ce sens la traduction est une véritable opération de créolisation, désormais une pratique nouvelle et imparable du précieux métissage culturel. Art du croisement des métissages aspirant à la totalité-monde⁴⁰, art du vertige et de la salutaire errance, la traduction s'inscrit ainsi et de plus en plus dans la multiplicité de notre monde » (45)

⁴⁰ Glissant appelle « totalité-monde », « totalité-terre » ou « chaos-monde » le monde contemporain produit par la créolisation. Comme partout les cultures et les langues coexistent et se mélangent, la cohabitation des différences est le trait d'union de tous les pays du monde.

La théorie de Glissant est très importante pour la traductologie car, même si un traducteur ne peut pas tout à fait connaître toutes les langues du monde, il sait pourtant « écrire en présence de toutes les langues du monde » (39), en devenant de cette manière l'agent du « métissage culturel », du « croisement », de l'« errance ». Autrement dit, le traducteur, en raison de la nature de son travail, devient l'habitant idéal de notre temps, qui fait de l'hétérogénéité son caractère essentiel. En raison de cela, tout traducteur apprend à regarder les différences intrinsèques de la réalité et la multiplicité des identités contemporaines dans une perspective d'enrichissement commun et non pas comme des obstacles.

Dans la postface à l'édition italienne de *l'Introduction à une poétique du divers* parue en 2020, Giuseppe Sofo reprend la conception de la traduction de Glissant (Sofo, 2020a : 141) :

« Perdendo la sua funzione di semplice trasposizione, la traduzione si trasforma così in un *éclat* delle poetiche nel loro relazionarsi. Attraverso l'incontro tra le lingue e la loro intesa, un testo sostiene l'altro, attribuendogli un senso, una direzione, e contribuendo alla sua essenza e al suo divenire. »

De cette manière, il aborde également le sujet du rôle de la traduction par rapport à l'œuvre originale. Tout comme le traducteur résume en lui/elle toutes les langues du monde, le texte traduit n'est pas une copie destinée à remplacer l'original. Au contraire, avec toutes les autres traductions, il fait partie d'un ensemble unique et multiple qui permet au texte source de survivre et de s'enrichir de nouvelles significations. C'est pourquoi Sofo souligne à plusieurs reprises l'importance de considérer la traduction comme une « zone » et non comme un « point » de contact. En effet, seule une métaphore spatiale, qu'il s'agisse du Troisième Espace, d'une zone ou comme nous le verrons d'un fleuve, peut représenter visuellement la coexistence harmonique de traductions d'une œuvre. Dans ce « (...) *luogo di sintesi e di copresenza delle lingue* » (Sofo, 2019b : 12), les différences entre les langues, qui sont généralement perçues comme des barrières, entraînent au contraire le « dévoilement » du texte source. Dans cette perspective, Sofo associe la traduction à un « *velo che svela* ». En effet, chaque traduction attribue de nouvelles interprétations au texte de départ, de sorte que l'œuvre originale est « dévoilée » à chaque fois (11, 18).

La dernière métaphore que nous citons à cet égard est celle de la traduction en tant que fleuve et seuil qui représente très bien le concept d'espace « interstitiel ». Pour construire cette métaphore, dans l'article « Du pont au seuil. Un autre espace de la traduction », Sofo part de la conception de la traduction comme un pont, qui est l'une des plus célèbres.

L'image du pont suppose la présence de deux rivages opposés que la traduction mettrait en communication à travers le « passage » d'une langue à l'autre. Cela pose un premier problème de nature idéologique, car :

« (...) va contre le refus des dichotomies binaires et des identités uniformes qui est à la base d'une vision de la traduction en tant que pratique essentiellement interlinguistique et interculturelle, plurilingue et qui se construit à travers le partage. » (Sofa, 2019a : Résumé⁴¹)

En outre, le passage d'une rive à l'autre, ou pour mieux dire d'une langue-culture à une autre, suggérée par le pont implique un mouvement dans une direction unique et précise « de...à ». En effet, un pont est une voie préétablie, il est construit pour être traversé d'un côté à l'autre sans possibilité d'explorer l'espace entre les deux rives. En revanche la traduction « n'appartient ni à une rive ni à l'autre, elle appartient aux deux à la fois » (11), c'est pourquoi la traduction est un fleuve. Ce n'est pas le « passage » du pont d'une rive à l'autre mais plutôt un lieu de « partage » de deux systèmes linguistiques et culturels (7-9). Le traducteur, pendant l'acte de traduire, se plonge ainsi dans un espace de déplacements fluides et mutuels d'une langue-culture à l'autre, comme s'il se plongeait dans les flux du fleuve. Quant à la langue du traducteur, elle subit elle-aussi des transformations. En reprenant la métaphore du fleuve dans sa postface à l'œuvre de Glissant *Introduction à une poétique du Divers*, Sofa parle d'un « *linguaggio interstiziale, che scorre tra le due lingue e in presenza di tutte le altre* » (Sofa, 2020a: 140). Ici, « interstitiel » indique précisément la caractéristique de ce langage d'être au milieu, « entre » deux langues dans une perspective d'inclusion et non pas d'exclusion : la langue source et celle d'arrivée échangent leurs caractéristiques en créant un langage hybride. Ainsi, grâce à sa nature d'espace intermédiaire fluide et dynamique, la traduction permet d'« habiter » les interstices, à savoir de reconnaître la valeur et l'importance des différences dans la société contemporaine. C'est pourquoi la traduction évoque également l'image d'un seuil : elle « permet une ouverture, plutôt qu'une fermeture » (Sofa, 2019a : 13).

⁴¹ S'agissant d'un article en ligne, les numéros de page sont absents. Pour permettre au lecteur de repérer les informations dans le texte, nous utiliserons donc les numéros de paragraphe indiqués dans l'édition numérique.

Dans ce chapitre, nous avons traité le thème de la traduction en tant qu'espace de la communication entre langues et cultures. Nous avons commencé par démontrer l'indissolubilité du lien entre langue et culture : la langue préserve et exprime la culture mais est en même temps influencée par elle. Cela implique que notre langue maternelle n'est jamais complètement privée de son substrat social et culturel. De plus, ce dernier est à la base de notre identité et de la manière de nous lier aux autres. Le rôle décisif de cette « narration » devient évident lorsque des personnes de langues différentes se rencontrent. En effet, il est probable que chacune d'entre elles ait une vision personnelle de la même réalité, issue de son passé et de sa société d'appartenance. La traduction devient alors une activité essentielle et le traducteur assume le rôle de médiateur et de lien entre de différentes manières de penser. Au cours des quarante dernières années, la traductologie s'est beaucoup focalisée sur ces aspects. Grâce à l'élan des *Translation Studies* et à leur *Cultural Turn*, la traduction est devenue un domaine académique. L'influence de la culture dans la perception de l'œuvre traduite a été reconnue et, avec cela, une réflexion plus critique sur la portée de la tâche du traducteur a commencé. Plus spécifiquement, les études les plus récentes mettent en évidence les implications idéologiques, politiques et éthiques du travail du traducteur, qui abandonne de cette façon le rôle de simple copiste. Parmi ces études, plusieurs appellent à un changement de perspective dans la manière dont la traduction est représentée en raison de sa propriété de se positionner « entre » deux cultures, à savoir dans les espaces interstitiels de leur contact. La traduction doit plutôt être considérée comme espace ouvert, un fleuve ou un seuil, où les différences linguistiques et culturelles se mélangent pour créer le langage hybride que le traducteur utilise pour négocier les sens du texte source au texte cible.

Comme nous le montrerons dans le chapitre suivant, l'essence elle-même de la traduction en tant que Troisième Espace de dialogue interlinguistique et interculturel permet de rejoindre tous les objectifs principaux de l'éducation interculturelle. Cela fait de l'activité de traduction un excellent moyen pour promouvoir le dialogue entre langues et cultures en classe.

Chapitre 3

La traduction en classe en tant qu'outil d'éducation interculturelle

« L'uguaglianza è il diritto alla diversità. »

G. Manzini, « Chiamami col mio nome: adulti smettete di ignorare la rivoluzione linguistica dell'inclusione », *L'Espresso settimanale*, 19 décembre 2022

Nous parvenons enfin à tirer les ficelles des réflexions présentées dans les deux chapitres précédents. Dans notre premier chapitre, nous avons souligné l'importance de promouvoir l'éducation interculturelle dans les contextes éducatifs italiens et étrangers. Cet appel découle principalement des phénomènes migratoires qui caractérisent notre époque, et donc de la nécessité d'une réelle intégration sociale. Cela est possible si l'éducation ne vise pas à homogénéiser les expériences de vie des personnes mais à reconnaître et à accepter leurs différences. L'éducation interculturelle indique l'éducation au dialogue ouvert et respectueux entre personnes afin de construire ensemble une représentation dynamique de l'identité de soi et de l'Autre, à savoir une représentation plurielle destinée à évoluer dans le temps. Elle permet ainsi de former les citoyens de demain, qui seront capables d'habiter en harmonie une réalité de plus en plus fluide. Le deuxième chapitre a décrit la traduction dans les mêmes termes. En effet, elle est l'exemple par excellence de la coexistence harmonieuse et fluide de deux langues et de deux cultures. Dans l'espace de la traduction, ces dernières se rejoignent pour en créer une troisième mixte qui incarne l'hybridité de toutes les langues et cultures du monde. De plus, en vertu du lien entre la langue, la culture et l'identité, la traduction permet également d'appliquer le concept d'hybridité et de fluidité à son identité, réalisant ainsi l'objectif ultime de l'approche pluriculturelle et transculturelle à l'éducation interculturelle. Par simple transativité, la traduction est donc un instrument d'éducation interculturelle. Le troisième chapitre tentera d'argumenter cette dernière affirmation.

La première partie reparcourra partiellement les principaux sujets des deux chapitres précédents pour démontrer comment la traduction et l'éducation interculturelle sont très proches l'une de l'autre. Pour ce faire, nous nous référerons aux théories d'Homi Bhabha et d'Édouard Glissant, que nous utiliserons en tant que trait d'union entre ces deux domaines. Après avoir illustré les raisons pour lesquelles la traduction peut être un excellent outil pour la promotion de l'éducation interculturelle à l'école, les objectifs de l'éducation interculturelle de Barbara d'Annunzio (2015) seront repris pour montrer que le processus de traduction permet de tous les atteindre. À ces derniers s'ajoute un autre objectif : la lutte

contre l'hégémonie linguistique et culturelle anglophone, qui touche l'Union Européenne depuis quelques années.

Dans la deuxième partie nous explorerons le statut de la traduction dans le contexte éducatif contemporain. L'histoire de la traduction comme moyen d'apprentissage des langues est millénaire. Toutefois, il s'agit d'une activité complexe à gérer, car elle demande une mobilisation de toutes les composantes de la compétence communicative, tant dans la langue source que dans la langue cible. En outre, la structure des langues est naturellement différente, ce qui rend la correction des textes traduits plutôt difficile. Nous montrerons que la traduction pédagogique reste une pratique très adaptée à utiliser en classe mais qu'elle nécessite un changement de perspective : d'outil purement linguistique elle doit devenir un outil d'éducation interculturelle.

3.1 La traduction au service de l'éducation interculturelle

Dans le deuxième chapitre sur la traduction en tant que forme de communication interlinguistique et interculturelle, nous avons fait référence au rôle du « traducteur » en tant qu'« habitant » de l'espace interstitiel de la traduction. Dans le cadre des études de traduction, dont les théories illustrées font partie, il est naturel de considérer le traducteur du point de vue de la figure professionnelle. D'ailleurs, c'est le traducteur de profession qui a une connaissance approfondie du contexte socioculturel de départ et de celui d'arrivée et qui se trouve donc à son aise dans l'espace fluide et dynamique de la traduction. Cependant, traduire n'est pas seulement un travail. Au sens large, la traduction est une pratique quotidienne à laquelle nous recourons « *instinctively and unavoidably* » (House, 2016 : 128)⁴². Elle ne devrait même pas être considérée comme une forme de communication exclusivement d'une langue à l'autre : aussi bien Carpi que Podeur, par exemple, indiquent l'acte de paraphraser un texte dans sa langue maternelle comme une véritable forme de traduction, car elle consiste à remplacer des mots par des synonymes (Podeur, 2008 : 11-12 ; Carpi, 2005 : 71). Un autre exemple de traduction intralinguistique est l'utilisation inconsciente d'un discours au ton et au rythme particuliers lorsque l'on parle à un enfant pour lui apprendre à parler, appelé « *Child-Directed Speech* ». Le travail d'un(e) enseignant(e) de langue étrangère peut être également considéré un travail de

⁴² Une affirmation similaire se trouve également chez Edwin Gentzler (47, § 2.2).

traduction intralinguistique, car il/elle doit constamment moduler son discours pour qu'il soit compréhensible par des apprenants de niveaux linguistiques différents. La traduction, avant d'être un outil de communication entre les langues et les cultures, est donc un élément essentiel de la vie de tous les jours. Apprendre à traduire implique apprendre également à rationaliser et clarifier, à savoir communiquer de manière efficace, ce qui est d'ailleurs un des objectifs généraux de l'apprentissage tout au long de la vie⁴³.

Dans cette partie, nous voudrions appliquer les réflexions sur la pratique de la traduction discutées dans le deuxième chapitre au domaine de l'éducation, en particulier celui de l'éducation interculturelle. Dans ce cas, ce sont les apprenants qui s'essaient à la traduction. Nous soulignerons que, même s'ils ne sont pas traducteurs professionnels et ne sont donc pas au courant de la théorie et la pratique dans ce domaine, ils peuvent quand même bénéficier de l'accès au Troisième Espace linguistique et culturel offert par le processus de traduction. Par conséquent, dans le contexte de la didactique des langues, le meilleur avantage des activités de traduction pédagogique est sans doute le développement de la Compétence Communicative Interculturelle. La traduction et l'éducation interculturelle sont deux domaines très proches l'un de l'autre. Pour le montrer, nous reprenons la pensée d'Édouard Glissant. En effet, les points communs entre les idées du célèbre écrivain martiniquais et les principes de base de l'éducation interculturelle sont nombreux. Par exemple, les concepts de Tout-Monde et de créolisation correspondent et sont en même temps des conséquences de la globalisation. Les contacts continus entre des personnes provenant de différentes parties du monde ont créé un phénomène « d'interpénétration culturelle et linguistique » qui unifie tous les habitants de la Terre en un seul « tout », un « Tout-Monde » (Glissant, 1996 : 19). Cependant, la rencontre entre personnes différentes engendre parfois un choc entre différentes manières d'interpréter la réalité, provoquées à leur tour par l'influence de différents substrats socioculturels. Le Tout-Monde est aussi Chaos-Monde :

« J'appelle chaos-monde (...) le choc, l'intrication, les repulsions, les attractions, les connivences, les oppositions, les conflits entre les cultures des peuples, dans la totalité-monde contemporaine. » (92)

⁴³ Antoine Berman indique la rationalisation et la clarification parmi les « tendances déformantes » opérées par la traduction sur le texte source. Berman ne les considère pas comme des tendances complètement positives, car le texte de départ résulte inutilement simplifié. En effet, parmi ces phénomènes il cite aussi l'allongement, l'anoblissement, l'appauvrissement qualitatif et quantitatif, l'homogénéisation et la destruction ou l'effacement d'une partie des caractéristiques du texte (Berman, 1999 : 49-68). Cependant, nous estimons la rationalisation et la clarification deux habiletés très importantes à acquérir dans le contexte scolaire, car elles sont à la base de l'acquisition de compétences plus complexes comme écrire un texte formel, résumer et étudier.

Glissant, avec l'idée du Tout-Monde, n'omet pas les conflits, les répulsions et les oppositions au nom d'une représentation idéale de coexistence pacifique. Au contraire, il souligne l'importance du choc entre cultures, de l'« éclat » pour utiliser un autre terme qui lui est cher, en tant qu'élément indispensable et nécessaire pour réaliser la « pensée archipélique » à la base de Tout-Monde. Cette dernière indique « une pensée non-systématique, inductive, explorant l'imprévu de la totalité monde (...) » (43-44) et qui fait corps avec la célèbre Pensée ou Poétique de la Relation. Nous la reprenons dans cette partie pour la détailler davantage. Dans l'essai *Poétique de la Relation*, Glissant écrit que la pensée de la Relation se base sur l'idée d'un « être » qui n'est plus absolu mais n'existe qu'en relation avec les Autres. L'identité individuelle ne peut plus être considérée de manière univoque et fixe dès sa naissance comme une identité racine unique, car elle est modifiée par les contacts avec le monde extérieur (53-54, § 2.3). Cette nouvelle identité-rhizome ou identité relation « est liée, non pas à une création du monde, mais au vécu conscient et contradictoire des contacts entre cultures ; (...) » (Glissant, 1990 : 158). Dans la Pensée de la Relation, les différentes cultures sont considérées comme « la fenêtre par laquelle nous nous regardons réagir d'ensemble », elles « évoque[nt] ce qui nous partage de toute altérité » (175). Grâce à la Poétique de la Relation, il est donc possible de changer l'attitude humaine envers le Divers. Glissant le résume comme suit :

« Aucune opération globale de politique, d'économie ou d'intervention militaire n'est capable de commencer seulement à entrevoir la plus petite solution aux contradictions de ce système erratique qu'est le chaos-monde si l'imaginaire de la Relation ne retentit pas sur les mentalités et les sensibilités des humanités d'aujourd'hui pour les pousser à renverser la vapeur poétique, c'est-à-dire à se concevoir, humanités, et non pas Humanité, d'une manière autre : en rhizome et non en racine unique. » (90)

Or, la théorie de la Relation est une théorie de nature littéraire. D'après Glissant, ce sont l'écrivain et le poète qui ont pour mission de diffuser cette nouvelle sensibilité à la base de la Relation (42). Au poète et à l'écrivain, nous ajoutons l'école. En effet, nous estimons que l'éducation interculturelle est un excellent outil pour développer l'« esprit » de la Relation. Les raisons de cette affirmation résident d'abord dans le rôle de l'éducation interculturelle dans la formation des jeunes esprits des apprenants. Ensuite, les théories de Glissant et les approches pluriculturelle et transculturelle à l'éducation interculturelle sont très similaires.

Par exemple, même si nous ne les avons pas indiqués avec les termes spécifiques, les concepts de Tout-Monde et Chaos-Monde ont été nos points de départ pour soutenir

l'importance de promouvoir l'éducation interculturelle à l'école. De plus, les réflexions sur le besoin de promouvoir une pensée de la diversité en tant que valeur semblent prendre inspiration de la créolisation de Glissant. L'engagement des principaux organes institutionnels nationaux et internationaux comme le Conseil de l'Europe et le Ministère italien de l'Éducation en faveur d'un dialogue ouvert et respectueux entre personnes de langues et de cultures différentes (7-9, § 1.1), renforcent la valorisation mutuelle des cultures qui sous-tend la créolisation (53, § 2.3). Quant à la pensée archipélique et à la Poétique de la Relation, dans la partie 1.3 nous avons illustré les différentes manières de concevoir les cultures et les identités participant à la communication interlinguistique et interculturelle. Un des points essentiels de l'approche transculturelle et pluriculturelle à l'interculture concerne le refus de la vision des cultures comme des entités fixes dans l'espace-temps. Au lieu de cette attitude différentialiste, il faut éduquer les apprenants à saisir l'essence de l'identité comme une entité dynamique, hybride et fluide (20-21, § 1.3). Pour reformuler avec les mots de Glissant : il faut éduquer les apprenants à penser l'identité comme un rhizome et l'être comme une Relation. Même le débat sur les questions culturelles controversées prôné par l'approche transculturelle peut être associé aux éclats entre cultures de Glissant. À ce propos nous avons illustré le travail de Puren et Demorgon sur l'importance d'explorer les limites de l'éducation interculturelle en remettant en question des pratiques culturelles qui, si elles sont d'une part constitutives de l'identité d'un peuple, d'autre part peuvent parfois violer des droits humains fondamentaux (20, § 1.3). La *corrida* en est un exemple : dans quelle mesure s'agit-il d'une tradition qui fait partie de l'identité du peuple espagnol ? Et dans quelle mesure s'agit-il, au contraire, d'une pratique barbare qui doit être abolie ? C'est une question susceptible de provoquer des affrontements entre différents points de vue. Pourtant, c'est à travers ces « éclats » entre cultures qu'il est possible de reconnaître les traits communs à tous les humains qui permettent d'aller au-delà (« trans- » culturel) des différences superficielles et de réaliser de cette façon la pensée archipélique ou pensée de la Relation.

Cette prémisse sur Glissant et les approches pluri- e trans- culturelles nous permet d'illustrer le point de contact entre traduction et éducation interculturelle.

Dans le deuxième chapitre, nous avons souligné que selon Glissant, la traduction étant un « art du croisement des métissages », elle incarne la Relation (53, § 2.3). Nous avons également cité plusieurs études de Giuseppe Sofo qui approfondissent la relation entre la

pensée glissantienne et la traduction en tant qu'espace interstitiel, dynamique et ouvert de cohabitation entre langues et cultures, d'où le traducteur, les langues et les cultures elles-mêmes sortent changés (54-55, § 2.3). Pour ce faire, nous avons défini le processus de traduction à travers de nouvelles métaphores qui mettent l'accent sur le fait qu'elle est un espace (Troisième Espace, zone de contact), qu'elle est intermédiaire (seuil) et qu'elle est une source d'enrichissement pour le traducteur et le texte (fleuve, voile) (54-55, § 2.3). En particulier, l'accès à l'espace de la traduction permet au traducteur, qu'il faut comprendre dans cette partie comme « la personne qui traduit » et non comme une figure professionnelle, de s'ouvrir à l'Autre :

« [La traduzione è] ciò che permette di avvicinarsi all'altro senza trasformarsi in lui, diventando cioè simbolo di quel bisogno di abbandono di certezze immutabili in favore di un'accettazione gioiosa della realtà in cui viviamo, che è fatta di mutamento e di scambio. » (Sofo, 2020a : 139)

Grâce à la traduction, le traducteur abandonne momentanément ses certitudes pour adopter le point de vue de l'Autre et lui prêter sa voix, sans pourtant « se perdre » dans sa vision de la réalité, « *senza trasformarsi in lui* ». En effet, il ne faut pas oublier que la traduction est un Troisième Espace. Elle permet de se rapprocher de l'Autre d'une position intermédiaire, ce qui prévient le risque d'une pensée différentialiste et permet une négociation. Dans ce sens, le travail du traducteur et celui de l'éducateur interculturel ressemblent au travail de l'anthropologue. En effet, l'anthropologue doit lui aussi garder un équilibre « dedans – dehors » : pour réaliser ses études, il doit s'immerger dans la culture d'accueil mais toujours garder une certaine distance afin de garantir l'objectivité⁴⁴.

Ainsi, si la traduction permet de développer la pensée archipélique de la Relation et que cette pensée correspond aux principes essentiels de l'éducation interculturelle, il en résulte que la traduction, pour sa nature d'espace interstitiel de communication ouverte et dynamique entre langues et cultures, est un excellent outil pour l'éducation interculturelle. En traduisant, les apprenants auront la possibilité d'établir un premier contact avec le Divers et pourront également apprendre à « habiter » les interstices comme les traducteurs professionnels. Évidemment, n'étant pas traducteurs experts, les élèves devront être guidés par des activités appropriées d'analyse de texte et de réflexion. Ils pourront de cette manière

⁴⁴ De nombreux experts ont décrit l'association « anthropologue – traducteur ». Parmi eux, nous mentionnons Tejaswini Niranjana, qui a également illustré les conséquences de cette association dans le domaine postcolonial (1992 : 69).

bénéficier de tous les effets positifs de la traduction pour le développement de la compétence relationnelle à la base de la CCI.

Plus spécifiquement, comme dans notre cas la traduction est réalisée à partir de textes écrits, les élèves auront le temps nécessaire pour observer et analyser la culture autre dans un espace de cohabitation harmonique des langues et des cultures. L'accès au Troisième Espace de traduction permet le décentrement cognitif et la suspension du jugement nécessaires pour découvrir et comprendre en profondeur la perspective de l'Autre dans sa complexité. De plus, la traduction en classe peut facilement devenir une traduction collaborative si les élèves travaillent ensemble. De cette manière, la négociation du sens que tout traducteur effectue individuellement pendant la traduction est rendue explicite lorsque les apprenants comparent leurs versions du texte traduit. Le travail de négociation entre les membres du groupe permet également d'obtenir des points de vue supplémentaires sur le texte traduit. Ainsi, un élève n'est pas seulement confronté au point de vue de l'auteur sur les contenus, mais aussi à celui de ses camarades. Pour terminer, le simple fait de s'efforcer de comprendre les mots de l'Autre pour pouvoir lui « prêter » sa langue et diffuser ses idées développe l'écoute attentive et l'empathie.

Quant à la promotion de la pensée archipélique pluri- et transculturelle, elle dépend de la fluidité de l'espace de traduction qui permet d'écrire « en présence de toutes les langues du monde » (Glissant, 1996 : 39), c'est-à-dire de percevoir les systèmes d'emprunts et d'échanges continus entre langues et cultures. Par conséquent, l'identité des apprenants aussi, comme l'identité du traducteur, est modifiée. Selon Gayatri Spivak la traduction est une des possibilités de « *get around the confines of one's « identity »* » (Spivak, 2000 : 397). René Agostini souligne que « dans la traduction bien comprise, bien vécue, (...), l'autre c'est moi », car les mots des autres seront « une fenêtre ouverte vers [s]es propres secrets (...), [s]a métamorphose toujours imminente » (Agostini, 2011 : 26⁴⁵). Autrement dit, en traduisant le traducteur se comprend mieux lui-même et reconnaît en même temps la nature changeante de l'identité, ce qui est un trait commun à tous les humains⁴⁶. Nishizawa détaille davantage le processus de prise de conscience de la fluidité de l'identité par les apprenants. En effet, elle affirme que la traduction « *create[s] a space in which [students] can redefine*

⁴⁵ S'agissant d'un article en ligne, les numéros de page sont absents. Pour permettre au lecteur de repérer les informations dans le texte, nous utiliserons donc les numéros de paragraphe indiqués dans l'édition numérique.

⁴⁶ Une idée semblable se retrouve également dans les études de Sofu. Par exemple, dans l'article « Du point au seuil : un autre espace de la traduction », Sofu soutient que la traduction « permet une ouverture non seulement à la pluralité de l'autre, mais aussi à la pluralité de soi » (Sofu, 2019a : 17).

the meaning of language in a way that articulates the lived experience of all students » (Nishizawa, 2005 : 29). Grâce à l'activité de traduction, les élèves peuvent comprendre que les langues et les cultures ne sont pas des entités fixes. Au contraire, elles sont en mouvement constant, car elles sont continuellement construites et déconstruites par le contact avec le Divers. Ainsi, la traduction favorise intrinsèquement le pluriculturalisme et le transculturalisme : elle permet de s'ouvrir à la possibilité qu'il existe d'autres perspectives, parfois très différentes de la sienne, et de reconnaître que la liberté fondamentale de tous les humains est d'être différents.

Pour conclure cette partie, nous souhaitons exposer plus en détail les raisons pour lesquelles la traduction est très utile pour pratiquer l'éducation interculturelle en classe. En effet, les capacités de décentrement, de transitivité cognitive, de relativisation, de négociation, d'écoute active et d'empathie mentionnées auparavant correspondent aux objectifs généraux de l'éducation interculturelle pour développer la Compétence Communicative Interculturelle. Nous les rapportons ci-dessous comme nous les avons illustrés dans la partie 1.5 pour démontrer que la traduction permet de les atteindre tous.

Objectifs de nature cognitive

Savoir observer (capacité de se décentrer)

Dans la partie 1.3 nous avons défini la capacité de se décentrer comme la capacité de prendre de la distance par rapport à sa propre vision de l'Autre, car cette dernière peut être déformée par des préjugés et des stéréotypes. Pour pouvoir déconstruire ces idées reçues, il faut observer l'Autre d'une position intermédiaire neutre et objective, la seule qui permet une interprétation détachée des faits observés (16, § 1.3). La théorisation de la traduction comme Troisième Espace présentée dans la partie 2.3 nous permet d'affirmer que le processus de traduction favorise cette décentration. En effet, le traducteur entrant dans l'espace intermédiaire et interstitiel de la traduction se retrouve à négocier des significations entre deux langues et deux cultures qui s'entremêlent. Il/elle peut ainsi prendre conscience des effets de son filtre culturel sur la culture d'arrivée et s'en détacher pour pouvoir comprendre la pensée de l'Autre et la rendre avec sa langue. C'est pourquoi dans la partie 2.3 nous avons souligné que Nishizawa appelle la traduction un « *displacement* » (Nishizawa, 2005 : 60), à savoir un processus de mouvement et de déplacement vers l'Autre. Nous identifions ce terme comme un synonyme de

« décentration », il s'agit du même processus décrit par deux domaines académiques différents.

Savoir relativiser, suspendre son jugement et négocier le sens

Savoir relativiser se réfère à la prise de conscience de la pluralité de la réalité. Cela signifie également savoir accepter et gérer l'ambiguïté intrinsèque de tout ce qui concerne l'humain, c'est pourquoi elle implique de savoir suspendre son jugement et savoir négocier le sens. Pour résumer, il s'agit de reconnaître que notre vision de la réalité n'est qu'une seule parmi d'autres et de s'ouvrir ainsi à d'autres possibilités d'interprétations et de solutions (16-17, § 1.3). La traduction développe ces trois habiletés grâce à son essence d'espace fluide de coexistence harmonique des langues et des cultures. Nous reprenons là la pensée de Glissant et les études de Sofo, qui mettent en évidence que la traduction est surtout un lieu de partage. Traduire d'une langue et d'une culture à l'autre signifie avoir expérience d'une « troisième » langue et culture hybride qui synthétise en elle l'essence dynamique et changeante de toutes les langues et les cultures du monde. Les élèves qui traduisent sont ainsi confrontés à la pluralité et à l'ambiguïté.

Cependant, d'un point de vue plus pratique, traduire signifie aussi se confronter avec d'autres traductions possibles du même texte source, ce qui favorise aussi bien la relativisation, que la suspension de son jugement, que la négociation du sens. À cet égard, nous nous référons à l'étude de Caon et Spaliviero sur l'éducation interculturelle en classe à travers la lecture de textes littéraires traitant des sujets tels que la liberté, l'égalité, les stéréotypes et les préjugés (10, § 1.2). Les deux spécialistes expliquent que, lors du retour de l'activité d'analyse de textes en petit groupes, les apprenants sont conduits à relativiser leur point de vue. En effet, il est probable que chaque élève ait perçu et interprété les mots de l'auteur du texte de manière différente. Lors de la discussion en groupes, ces perceptions différentes sont explicitées par les mots : « *Io ho visto questo* », « *A me è sembrato (...) così* » (Caon, Spaliviero, 2015 : 54), où les mots « *io* », « *a me* » et « *sembrato* » indiquent précisément une relativisation des points de vue et une suspension du jugement instinctifs. Ces formalisations verbales de la prudence représentent ainsi la première étape essentielle pour la construction de l'appréhension de l'Autre dans sa complexité. De plus, le discours de Caon et Spaliviero peut facilement être appliqué au moment de la comparaison en groupes des textes traduits. Dans ce cas, nous estimons que l'« éclat » parmi des points de vue différents sur le même sujet est encore plus fort, car l'interprétation et l'analyse nécessaires pour être en mesure de traduire un texte impliquent une réflexion plus

approfondie. En outre, si l'enseignant(e) demande aux groupes de créer une version commune de la traduction à partir des traductions individuelles, la négociation aussi se déroule explicitement. En effet, les apprenants devront comparer leurs traductions mot à mot et choisir à chaque fois le meilleur rendu.

Ce faisant, la formalisation verbale de la prudence devient collective et contribue de cette manière à la formation d'une nouvelle *forma mentis* capable de comprendre et de gérer le conflit inhérent à la réalité. Dans ce sens, la classe peut être vue comme un espace/temps où les cultures personnelles des élèves se modifient grâce à la relation pédagogique. En effet, la traduction à plusieurs mains (et plusieurs cerveaux) en perspective interculturelle contribue à la formation d'une « culture d'apprentissage » qui, à partir des habitudes d'apprentissage apprises dans les contextes éducatifs traditionnels (culture d'enseignement) produit des nouvelles stratégies développées par les élèves grâce à leur interaction (culture d'apprentissage)⁴⁷. Claude Cortier souligne que la « culture d'apprentissage » est produite précisément par le « surgissement de facteurs imprévisibles » lors de l'interaction entre personnes (Cortier, 2005 : 479). Autrement dit, la « culture d'apprentissage » se compose des « (...) savoir(s) (-faire) diversifiés qui relèvent d'une ou plusieurs « cultures » (477). Lorsque les personnes interagissent, leurs cultures d'enseignement entrent en contact et créent de nouveaux savoir-faire communs et imprévisibles. L'enseignant(e) qui favorise le développement d'une culture d'apprentissage encourage alors l'apprentissage partagé et coopératif défendu par de nombreux experts dans le domaine de l'éducation interculturelle, dont Puren et Cortier :

« (...) l'enseignant doté de compétences interculturelles ou d'une volonté de développer ces compétences (...) peut construire progressivement la cohésion sociale au sein de la classe par des tâches et projets qui donnent du sens aux apprentissages, par des actions communes à finalité collective dans le sens de la perspective co-actionnelle-co-culturelle proposée par Puren (...).» (Cortier, 2005 : 475).

Par conséquent, la traduction collaborative peut également être considérée une réalisation des théories socio-constructivistes de l'apprentissage, car ce dernier est réalisé par les interactions sociales. En effet, les apprenants combinent leurs connaissances et leurs compétences pour « construire » de nouvelles connaissances et compétences plus

⁴⁷ Par exemple, Claude Cortier (2005) part des études de Christian Puren sur la centration sur l'enseignement ou sur l'apprenant pour aboutir à la centration sur l'apprenant dans une perspective interculturelle de Martine Abdallah-Prechteille. D'après Cortier, en considérant l'apprenant comme sujet actif de son apprentissage et porteur de la multiplicité des cultures dans son interaction, il est possible de promouvoir la « culture d'apprentissage » plutôt que la « culture d'enseignement ».

complexes. Dans notre cas, il s'agit principalement de connaissances et de compétences interculturelles.

Objectifs de nature émotionnelle

Savoir écouter attentivement et savoir comprendre l'état émotif des Autres (empathie)

Pour être capable de rendre les idées d'un Autre par ses propres mots, tout traducteur doit se mettre dans sa peau. Cela implique aussi bien comprendre son message du point de vue cognitif que percevoir l'état émotif que l'Autre veut transmettre par ses mots. Écouter attentivement signifie rejeter l'idée reçue selon laquelle tout ce qui est éloigné de sa propre idée est faux en se montrant disponibles à recevoir des explications ou des clarifications. Quant à comprendre l'état émotif des Autres, cela indique développer l'empathie et l'exotopie, à savoir la capacité à se reconnaître dans les autres et à respecter leurs différences (Caon, Spaliviero, 2015 : 56-57). Pour démontrer comment la traduction promeut les objectifs de nature émotionnelle, nous partons des mots de Giuliano Rossi, qui affirme que la traduction « réalise l'hospitalité », car elle permet d'accueillir la perspective de l'Autre sans prétendre l'interpréter :

« La traduzione produce il dialogo, (...) mette in contatto due lingue e due culture senza annullarne le differenze, senza neppure appiattirle, (...) realizza l'ospitalità. » (Rossi, Sofo, 2015 : 13)

Nous pensons que l'hospitalité en traduction, comme l'hospitalité en général, passe avant tout par l'écoute attentive et la capacité d'empathie avec l'Autre. En outre, la traduction est elle-même une reformulation et une explicitation des sens cachés du texte, elle est d'ailleurs un « *velo che svela* » (Sofo, 2019b : 11, 18). Par conséquent, elle peut être utilisée comme une stratégie pour développer les habiletés d'explication, de clarification et de réélaboration à la base de l'écoute active. Finalement, nous croyons qu'elle promeut l'empathie et l'exotopie par sa nature d'espace de communication pour aller au-delà des différences particulières entre une langue ou une culture et une autre.

C'est pourquoi, dans le parcours d'éducation interculturelle et de traduction que nous proposons dans le chapitre suivant, beaucoup d'activités préparatoires à la traduction sont axées sur les émotions suscitées par le texte. Par exemple, une question de la grille d'analyse textuelle porte explicitement sur l'attitude du narrateur vers son récit. En

revanche, dans la section appelée « Avant de traduire » de nombreuses questions offrent de pistes de réflexion sur les émotions que l'auteur(e) veut provoquer chez le lecteur⁴⁸.

Aux objectifs spécifiques de l'éducation interculturelle, nous voudrions finalement ajouter un autre objectif qui relève plutôt du domaine de l'éducation linguistique selon les dernières indications du Conseil de l'Europe. Il s'agit de la lutte à l'hégémonie linguistique et culturelle imposée par l'anglais au détriment des autres langues et cultures. C'est un effet secondaire du phénomène de la globalisation : si d'une part les différences linguistiques et culturelles se réduisent, d'autre part les langues et cultures s'aplatissent en se conformant à un modèle culturel qui tend à s'imposer : le modèle anglophone. Les risques de l'homogénéisation culturelle ont été discutés par de nombreux spécialistes dans le secteur de la traduction, comme Steiner et Glissant, et dans le secteur de l'éducation, comme House (2016). Plus spécifiquement, le problème principal est l'appauvrissement général des systèmes linguistiques. Cela s'applique aussi bien aux systèmes non-anglophones, dont les mots sont remplacés par des anglicismes, qu'aux systèmes anglophones. Bien qu'il puisse sembler une langue très puissante, l'anglais *lingua franca* « cess[e] d'être une langue avec ses obscurités, ses faiblesses, ses triomphes, ses élans, ses vigueurs, ses reculs et ses diversités (...) » (Glissant, 1996 : 41-42). En effet, l'anglais utilisé comme une *lingua franca*, c'est-à-dire comme une langue « pont » entre deux locuteurs de langues maternelles différentes, manque généralement de termes complexes et abstraits. Ceux-ci sont en effet sacrifiés au profit d'un discours simple et général, compréhensible même par des personnes qui parlent normalement des langues très différentes. Steiner va jusqu'à dire que l'anglais et l'américain « vivent une destruction de leur variété linguistique naturelle » (Steiner, 1978 : 434). D'où la naissance de méthodologies d'enseignement qui, au contraire, favorisent et préservent le plurilinguisme et le pluriculturalisme comme l'éducation interculturelle (8, § 1.2), l'éveil au langues, l'intercompréhension et le CLIL. La traduction, en tant qu'outil d'éducation interculturelle et symbole de la variété des langues et des cultures dans le monde, peut ainsi être également considérée comme un moyen de combattre l'appauvrissement linguistique et culturel. Dans

⁴⁸ Plus spécifiquement, nous faisons référence à la question numéro 1 de la section « Avant de traduire » du texte tiré de *Persépolis* de Marjane Satrapi et à presque la totalité des questions de la même section du texte tiré de *Les soleils des indépendances* d'Ahmadou Kourouma. En effet, parmi les caractères essentiels du passage du roman de Kourouma il y a l'impossibilité pour Salimata de choisir son destin, la peur de mourir pendant la cérémonie de l'excision, le changement de l'attitude de la mère de Salimata qui au début est très sûre de la bonne réussite de l'excision et qui finit par s'inquiéter beaucoup pour l'avenir de sa fille.

ce sens, d'après Omotayo Oloruntoba-Oju la traduction n'est pas seulement une activité de résistance, elle est même un instrument de coopération entre cultures :

« It is well established that translation functions not just as a translingual vector of meaning but also uniquely as a vector of cultural specificity. For it is only through translation efforts, processes, and types, however defined, that elements of one culture become available to an Other, along with those specificities that ultimately constitute the identity of the culture and its mark of difference from the Other. Translation can be “a facilitator of cross-cultural cooperation”. » (Rüdiger, Gross, 2009: 4).

Pourtant, malgré tous les avantages que nous avons illustrés, les cursus scolaires qui incluent des parcours de traduction et d'éducation interculturelle semblent encore trop rares. Monika Ursula Aigner (1994) réalise une étude très semblable à la nôtre, où elle présente les considérations et les limitations de la traduction dans le domaine de la communication interculturelle. Dans ses conclusions, elle souligne aussi que la Compétence Communicative ne suffit pas à garantir une communication efficace entre personnes de langues différentes. Elle propose donc la traduction linguistique et culturelle comme outil pour développer la prise de conscience de l'influence du substrat socioculturel dans les échanges communicatifs. Toutefois, le manque de parcours éducatifs unissant la traduction et la communication interculturelle (ou l'éducation interculturelle, dans notre cas) empêche l'éducation linguistique d'aller au-delà de la simple CC (Aigner, 1994 : 89-91). Les raisons de cet obstacle au développement d'une compétence communicative interculturelle sont probablement à chercher dans la manière encore assez archaïque de considérer la traduction comme un exercice purement linguistique dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

3.2 Le rôle de la traduction à l'intérieur de la didactique des langues étrangères

Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer vu l'émergence plutôt récente des *Translation Studies*, la traduction n'est absolument pas un outil nouveau dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Au contraire, elle a une très grande longévité, comme l'illustre, entre autres, Christian Puren (1988). La traduction est née précisément pour promouvoir l'apprentissage des langues étrangères dans une perspective comparative.

C'est seulement plus tard qu'une réflexion systématique sur le processus de traduction et de ses implications a commencé.

En particulier, la présence de la traduction dans la didactique des langues remonte aux premières méthodologies d'enseignement des langues étrangères, notamment à l'approche formaliste ou *Grammar-Translation Method*. Celle-ci était déjà utilisée au 17^{ème} siècle pour enseigner le latin mais elle a continué à régler l'apprentissage des langues dites « modernes » (après la disparition du latin comme langue véhiculaire) jusqu'au 19^{ème} siècle. Depuis le développement de l'approche appelée « méthodologie directe » au début du 20^{ème} siècle, l'enseignement des langues a pris différentes formes⁴⁹. Nous ne traiterons pas ce sujet dans cette étude, nous mentionnerons seulement que ces approches vont, par exemple, de l'approche structuraliste des années 1950 à l'approche communicative encore très utilisée aujourd'hui. Ce qui nous intéresse n'est pas l'histoire de la didactique des langues mais plutôt la résistance de l'approche formaliste à travers l'histoire de la didactique des langues. Par exemple, selon Balboni, en Italie elle a duré officiellement jusqu'aux années 1970 environ. Toutefois, si nous considérons que d'une part la plupart des enseignants éduqués pendant cette période enseignent encore, et d'autre part qu'il est très naturel d'enseigner les langues de la même manière dont elles ont été apprises, cette approche est probablement encore largement utilisée (Balboni, 2008 : 237).

Selon l'approche formaliste, une langue est la somme de ses règles de grammaire. Elle est donc considérée comme un bloc unique et immuable à apprendre presque totalement par cœur en suivant les préceptes de la méthode comportementaliste de Skinner. Dans ce système, la traduction visait à comparer la façon dont le même concept était exprimé dans les deux langues. Il s'agissait d'une pratique purement grammaticale et mécanique basée sur des phrases faussement pragmatiques : des phrases brèves et décontextualisées ne contenant que la règle grammaticale à comparer. C'est pourquoi la traduction allait toujours de la langue maternelle vers la langue à apprendre⁵⁰.

⁴⁹ À cet égard, Puren explique qu'au 17^{ème} siècle les langues vernaculaires s'imposent sur le latin. Par conséquent, les nouveaux manuels d'apprentissage de la langue latine présentent des extraits de textes classiques de la littérature latine juxtaposés à deux traductions en langue vernaculaire courante. La première est généralement très proche du texte source tandis que la deuxième est plus adaptée au contexte cible. Ensuite, continue Puren, à partir du 18^{ème} siècle, les premiers exercices de version latin-français sont utilisés pour perfectionner l'usage de la langue maternelle à travers le latin (Puren, 1988 : 27). En revanche, quant à la méthodologie directe, elle se développe entre 1902 et 1906, principalement dans les contextes français et allemand (94-95).

⁵⁰ Des exercices de ce type peuvent être retrouvés encore aujourd'hui dans de nombreux livres de grammaire ou livres scolaires dans les sections dédiées à la révision des éléments étudiés au cours de l'unité didactique.

À présent, le statut de la traduction dans la didactique des langues contemporaine n'a pas tellement changé. Elena Carpi, professeure à l'université de Pise, l'explique très bien (Carpi, 2005 : 70) :

« Au cours des dernières décennies, dans la salle de classe de L2⁵¹, l'on a assisté au passage d'une didactique où l'activité de traduction littérale effectuée sur des textes souvent fabriqués – et mis en séquence selon les difficultés grammaticales à aborder – ou sur des phrases hors contexte revêtait un rôle prépondérant, à une didactique fondée sur des objectifs communicatifs fonctionnels qui privilégie l'oralité ».

Autrement dit, selon Carpi, la traduction en classe serait devenue une pratique presque totalement stérile et largement tombée en désuétude, surtout à cause de sa complexité. En ce sens, nous sommes bien loin de contester les propos de Carpi : la traduction est à tout égard une activité complexe à gérer aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants. Premièrement, elle nécessite la mobilisation de toutes les connaissances linguistiques de l'apprenant, même lorsqu'elle porte sur un seul élément linguistique. De plus, cette mobilisation concerne les deux systèmes linguistiques, la langue maternelle et la langue étrangère. Deuxièmement, les langues sont naturellement anisomorphes, à savoir elles sont soumises à la « non-correspondance des structures formelles » (Berman, 1999 : 38). À cause de cet anisomorphisme, il est parfois impossible de créer une correspondance parfaite entre les langues, ce qui engendre le système de pertes et de compensations que tout bon traducteur doit apprendre à maîtriser (Diadori, 2018 : 83) et qu'il peut être difficile de justifier en classe. Comment expliquer, par exemple, pourquoi l'expression italienne « *fare un esempio* » se traduit avec le verbe « donner » en français (« donner un exemple »), alors qu'une traduction plus proche du texte source (« *dare l'esempio* ») à un sens totalement différent ? En ce cas, il serait très difficile pour un(e) enseignant(e) de donner une réponse exhaustive, car il n'existe aucune règle à donner, il s'agit plutôt d'une conséquence naturelle de l'usage des langues et de son arbitraire. Quant aux apprenants en revanche, ce type d'explication pourrait produire de la confusion et de la frustration, car il est plus facile de mémoriser le fonctionnement d'une langue par le biais de règles. Dans ces situations, il vaut mieux laisser la traduction de côté et opter pour des exercices plus accessibles tels que les exercices de transformation ou de complèment.

Comme nous l'avons illustré, il s'agit généralement de phrases brèves et décontextualisées en italien qu'il faut traduire en anglais, français, espagnol, etc.

⁵¹ En français, l'abréviation L2 peut correspondre tant à une Langue Seconde (L2 en italien) qu'à une Langue Étrangère (LS en italien). Dans cet article, elle est utilisée dans son sens de Langue Étrangère.

Ainsi, à présent la traduction paraît rester une pratique sous-utilisée dans les cursus d'enseignement des langues étrangères. Malgré les efforts des spécialistes dans le secteur, qui ont réhabilité le statut de la traduction didactique dès le milieu des années 1990⁵², il semble que la traduction n'en a pas moins mauvaise presse. En effet, elle est encore généralement conçue selon les principes de la méthode grammaire-traduction, c'est-à-dire comme un exercice de grammaire de version ou de thème qui, en raison de sa nature laborieuse et complexe, est laissé de côté. En revanche, nous montrerons que c'est au niveau du dialogue entre cultures que la traduction atteint son plein potentiel, ce qui fait d'elle un outil essentiel pour promouvoir l'éducation interculturelle à l'école.

D'ailleurs, la traduction et plus généralement les tâches de médiation sont désormais intégrées et valorisées dans le CECR, le document contenant les lignes directrices pour l'éducation linguistique, que ce soit dans les premières versions (2001) ou dans le plus récent volume complémentaire (2018). En effet, dans les deux, il est possible de lire que :

« Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés. » (CECR, 2001 : 18 ; CECR - Volume complémentaire, 2018 : 34)

Ce propos appelle les systèmes éducatifs, les enseignants mais aussi les créateurs des manuels scolaires, à changer une fois pour toutes la manière de concevoir la traduction, et pas seulement pour comprendre « le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés ». Le Volume complémentaire du CECR, dans le paragraphe 3.4.1.3 dédié à la médiation de la communication, se focalise précisément sur l'importance d'« établir un espace pluriculturel » qui favorise la médiation. Cet « espace partagé entre des interlocuteurs linguistiquement et culturellement différents » doit être créé en s'habituant à « traiter l'altérité », c'est-à-dire en s'habituant à identifier les différences et à reconnaître les similitudes entre cultures afin de « permettre la communication et la coopération » (CECR

⁵² Parmi les principales études qui appellent à un renouvellement de la manière de considérer la traduction par rapport à la méthodologie grammaire-traduction nous citons d'abord celle de Christian Puren (1995). En effet, déjà dans les années 1990, Puren présente l'état de l'art de la traduction dans l'éducation. Il met également en évidence « la prégnance des objectifs formatif et culturel » que la traduction pédagogique permet d'atteindre (1995 : 13) et souligne que la traduction à des fins interculturelles permet la « construction de (...) la « compétence interculturelle (...) des élèves » et « la construction des approches culturelles en classe » (17). De plus, il existe plusieurs études qui proposent des applications possibles de la traduction pour promouvoir l'intercompréhension et le dialogue entre cultures. Nous retenons en particulier les travaux d'Aigner (1994), de Nishizawa (2005), de Kramersch et Huffmaster (2008) et de Richardson (2016).

– Volume Complémentaire, 2018 : 120). La traduction comme activité de dialogue entre cultures et de coopération entre personnes s’inscrit ainsi parfaitement dans la perspective co-culturelle et co-actionnelle promue par le même CECRL et défendue par Cortier (dans le but de promouvoir une culture de l’apprentissage) et par Puren dans le but de garantir une approche transculturelle à l’éducation interculturelle. L’ajout de l’interculturel et le recours à des textes littéraires constitue donc une pleine exploitation du potentiel de la traduction didactique.

Avec ce mémoire, nous voulons proposer une unité didactique d’éducation interculturelle qui utilise la traduction du français vers l’italien de textes d’auteurs francophones. Notre objectif est de donner un exemple pratique et faisable, pour cesser de considérer la traduction comme une activité purement linguistique et la transformer en une activité d’éducation interculturelle, où la langue jouerait un rôle essentiel, mais secondaire.

Ce chapitre a montré que la traduction représente un excellent outil d’éducation interculturelle. Non seulement elle réalise les approches pluriculturelle et transculturelle à l’éducation interculturelle, mais elle permet aussi d’atteindre pleinement les objectifs généraux de cette discipline. En effet, par sa nature d’espace dynamique et fluide de communication entre langues et cultures, elle favorise la décentration, l’écoute active, l’empathie et l’exotopie. Elle stimule également la relativisation, la suspension du jugement et la négociation des sens, grâce à la possibilité de comparer sa propre traduction avec celle des camarades. De plus, elle réduit le risque d’hégémonie linguistique et culturelle anglophone, qui est l’un des effets secondaires de la globalisation.

Malgré tous ces aspects positifs et malgré l’existence de nombreuses études théoriques et d’exemples d’applications pratiques qui depuis quelques années tentent de la revisiter de façon plus ludique et culturellement porteuse, en didactique des langues la traduction reste parfois confinée au rang d’exercice de manipulation linguistique. En effet, les enseignants préfèrent généralement des exercices plus accessibles pour entraîner les compétences linguistiques des apprenants. À notre avis, la traduction à des fins purement linguistiques peut être utile pour travailler localement et ponctuellement sur les erreurs fossilisées. Toutefois, cette utilisation limite considérablement le potentiel du processus de traduction. En effet, d’un point de vue culturel, la traduction est un outil puissant et efficace pour initier les élèves au dialogue entre langues et cultures. Autrement dit, si la traduction pédagogique

est envisagée de façon intelligente et créative elle peut apporter beaucoup plus au domaine de la didactique de langue étrangères. Avec cette étude, nous espérons fournir un autre exemple utile pour revenir à l'inclusion de la traduction en didactique de langues, non pas à des fins linguistiques mais culturelles, interculturelles pour être précis. Dans ce but, le chapitre suivant présente une proposition concrète d'unité didactique d'éducation interculturelle au moyen de la traduction.

Deuxième section : le cadre pratique

Chapitre 4

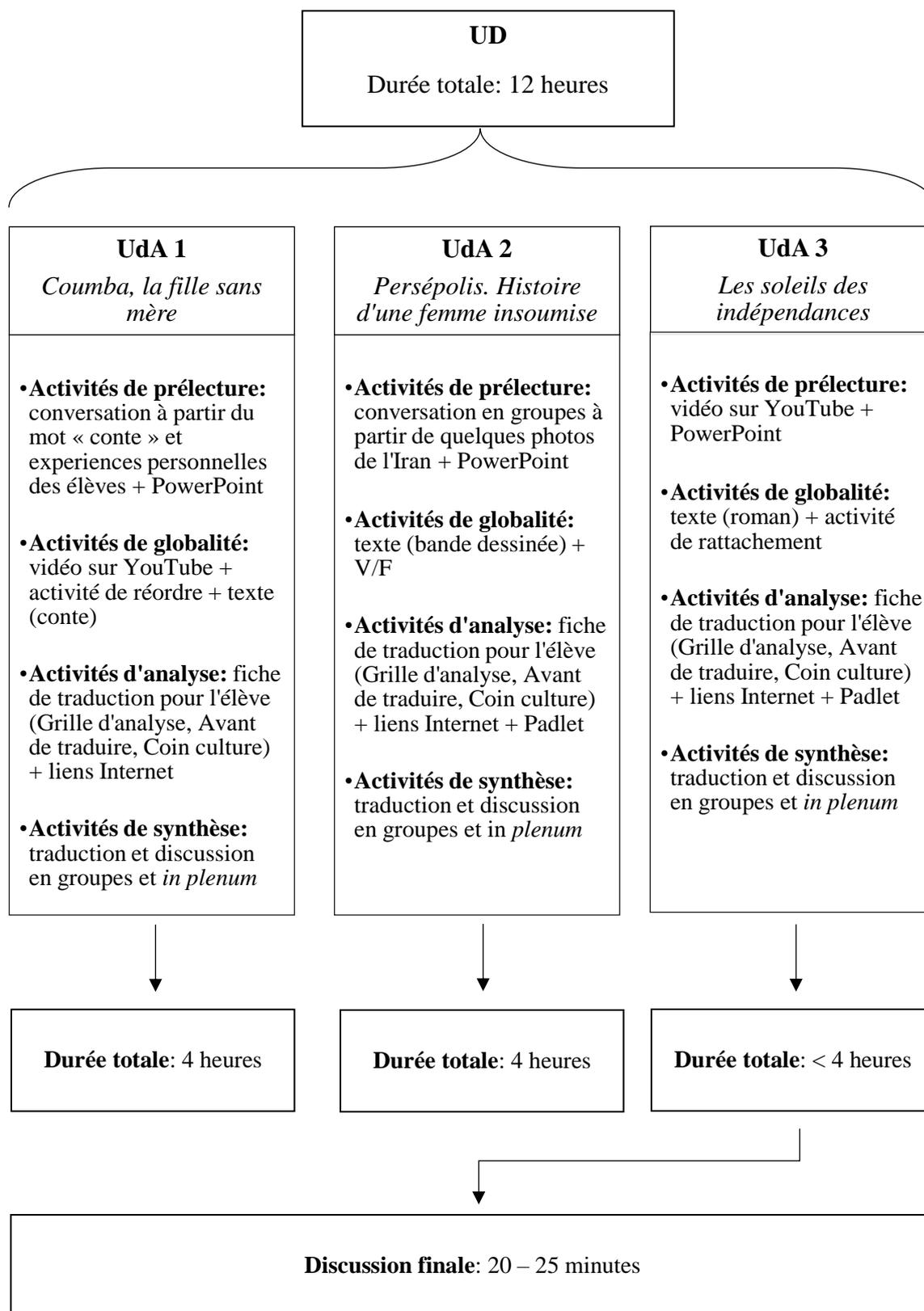
Proposition d'une unité didactique d'éducation interculturelle et de traduction

Après avoir présenté les principes théoriques qui sous-tendent notre étude, le quatrième chapitre de ce mémoire présentera une application possible de la traduction pédagogique pour l'éducation interculturelle. Plus spécifiquement, notre Unité Didactique (UD à partir d'ici) d'éducation interculturelle par la traduction se compose de trois Unités d'Apprentissage (UdA à partir d'ici). Chaque UdA est élaborée à partir d'un texte authentique d'un auteur francophone et présente des activités qui guident l'apprenant dans la traduction ou qui encouragent la discussion des textes traduits. Grâce à ces activités et à l'intervention de l'enseignant(e), les élèves pourront ainsi développer les compétences cognitives, émotionnelles et relationnelles à la base de la CCI, à savoir, entre autres, la décentration, la relativisation, la suspension de son jugement, la négociation, l'écoute active et l'empathie/exotopie.

La première partie du chapitre expose les aspects à prendre en considération pour implémenter notre parcours, afin de proposer un exemple plausible et réalisable en classe. Nous avons donc imaginé et décrit les caractéristiques des apprenants, le contexte éducatif, les prérequis, les contenus, les approches, les méthodologies et l'évaluation à la base de la création de l'UD.

En revanche, la deuxième partie du chapitre est dédiée à la description détaillée des activités qui composent les trois UdA. En particulier, cette section vise à expliquer comment gérer concrètement les activités en classe en termes de temps, d'indications à donner aux apprenants oralement et de restitution. Les activités peuvent être consultées dans la fiche à photocopier et à distribuer aux élèves en classe dans l'Annexe 2. Un corrigé pour l'enseignant(e) avec des indications essentielles sur la gestion de la classe est disponible dans l'Annexe, 3. Quant à l'Annexe, 1, il s'agit d'une présentation PowerPoint des trois auteurs et des trois œuvres qui font l'objet de notre UD.

Figure 5 : structure de l'Unité Didactique



4.1 Public et contexte

a. Les apprenants

Le parcours éducatif en question est destiné à une classe idéale d'une vingtaine d'élèves de Français Langue Étrangère (FLE) au lycée linguistique. Quant à leur âge, ils ont de 18 à 20 ans et suivent donc la dernière année de lycée. Nous supposons aussi que l'italien est la langue maternelle (L1) de la plupart d'eux, par conséquent ils traduiront uniquement du français à l'italien. Toutefois, si un(e) étudiant(e) d'italien Langue Seconde (ItaL2) a un niveau de compétence encore trop bas en italien, il/elle peut utiliser un dictionnaire bilingue de sa langue maternelle vers l'italien. Cela s'applique à toutes les activités de l'UD, même celles qui, en raison de leur valeur éducative, interdiraient l'utilisation d'un dictionnaire (c'est le cas des activités d'analyse et de réflexion culturelle de la section appelée Coin culture »).

b. Le contexte

L'UD a une durée totale de douze heures environ, quatre heures pour chaque UdA. Les UdA seront réparties selon l'emploi du temps du cours de français. Au total, comme les élèves font partie du *Trennio*⁵³, c'est quatre heures de cours de français par semaine (DPR 89/2010, All. D). Généralement, une leçon de français dure une ou deux heures. Toutefois, il faut préciser que l'enseignant(e) devrait toujours laisser au moins une semaine aux apprenants pour réaliser les activités de la section « Coin culture » et de traduction. C'est pourquoi la durée totale du parcours éducatif n'est pas de trois semaines mais d'au moins six semaines : chaque UdA devrait occuper deux semaines. La première semaine est dédiée aux activités de prélecture et globalité et à l'analyse textuelle. En revanche, au cours de la semaine suivante, les élèves travaillent sur les activités de réflexion culturelle et sur les textes traduits.

Un autre aspect à souligner est que la structure de l'UD est flexible. Un(e) enseignant(e) peut décider d'ajouter d'autres textes à l'UD pour atteindre une durée totale de huit, dix, voire douze semaines. De plus, cette flexibilité permet de d'allonger le temps. Par exemple, il est possible de dédier seulement une heure par semaine au parcours d'éducation

⁵³ Pendant les deux premières années de lycée linguistique, appelées *Biennio*, le cours de français occupe trois heures par semaine. La durée totale du cours passe à quatre heures par semaine pendant les trois dernières années, le *Triennio*.

interculturelle et traduction. En effet, nous voulons proposer une UD avec une grande adaptabilité, pour qu'elle puisse être implémentée dans le plus grand nombre possible de contextes éducatifs.

Pour conclure, nous n'avons pas prévu la présence d'un expert de traduction dans la classe pour soutenir l'enseignant. Nous croyons qu'une lecture attentive du corrigé pour l'enseignant (Annexe, 3) est suffisante pour lui permettre d'implémenter l'UD de façon autonome. La lecture de notre étude sur la traduction pour l'éducation interculturelle est également conseillée.

c. Les prérequis

Les activités de traduction interlinguistique et interculturelle sont adaptées pour un niveau linguistique avancé, comme le suggère Juliane House (House, 2016 : 125). Par conséquent, le niveau idéal de compétence pour la réalisation de l'UD est B1+/B2. Ce niveau intermédiaire désigne les apprenants qui ont pleinement atteint le niveau B1 et qui se préparent à développer les compétences du niveau B2. Par conséquent, le niveau B1+ représente le véritable prérequis, à savoir le niveau *minimum* de compétence pour la bonne réussite de notre parcours. Le choix du niveau B1+ en tant que niveau minimum est également conforme aux *Indicazioni Nazionali* pour la programmation des cursus scolaires du lycée linguistique. Dans ce document, le Ministère italien de l'Éducation explique qu'au cours de la cinquième année de lycée linguistique :

« Lo studente acquisisce competenze linguistico-comunicative corrispondenti *almeno*⁵⁴ al Livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. In particolare consolida il proprio metodo di studio, trasferendo nella lingua abilità e strategie acquisite studiando altre lingue; produce testi orali e scritti (per riferire, descrivere, argomentare) e riflette sulle caratteristiche formali dei testi prodotti al fine di pervenire ad un'accettabile competenza linguistica. » (DM 211/2010, All. D : 5)

Nous avons souligné le mot « *almeno* » pour insister sur le fait que le niveau B1, indiqué comme l'objectif final du cursus d'études linguistiques, est en fait un objectif minimum. En effet, les *Indicazioni Nazionali* visent à assurer l'atteinte des compétences minimales pour chaque niveau de formation. En revanche, nous pensons qu'à la fin de leurs études et pour pouvoir passer l'examen de *Maturità*, les apprenants doivent avoir atteint pleinement

⁵⁴ Emphase ajoutée.

le niveau B1 et le niveau B2 au moins partiellement. Étant donné que la *Maturità* comprend un examen écrit et un examen oral de littérature française en français, nous estimons que les élèves de dernière année développent plus de compétences de niveau B2 que de niveau B1. Pour détailler davantage les compétences de traduction des apprenants entre le niveau B1+ et le niveau B2, nous nous référons également au Volume complémentaire du CECRL (2018). En effet, la traduction fait l'une des sujets essentiels de cette mise à jour du CECRL (72, § 3.2), d'où la description ponctuelle des compétences de traduction dans toutes ses formes. En particulier, à l'égard de la traduction à l'écrit d'un texte écrit :

« [L'apprenant de niveau B1+] [p]eut faire des traductions approximatives (de la langue A en langue B) de textes factuels non complexes, rédigés dans une langue simple et standard, en suivant de près la structure du texte original ; la traduction demeure compréhensible.

[L'apprenant de niveau B2] [p]eut faire des traductions (en langue B) qui suivent de près la structure des phrases et des paragraphes du texte original (en langue A), en transmettant fidèlement les principaux points du texte source, bien qu'à la lecture la traduction puisse être quelque peu maladroite. » (CECR – Volume complémentaire, 2018 : 109)

Finalement, pour étayer la validité de notre proposition, nous citons l'étude de Michael Huffmaster, qui est très similaire à la nôtre aussi bien dans ses objectifs que dans sa méthodologie de réalisation. Huffmaster a réalisé un parcours éducatif de traduction de l'allemand vers l'anglais du poème de Goethe « *Wandrer's Nachtlied II* » pour des apprenants du « *intermediate college level* » (Kramersch, Huffmaster, 2008 : 285). Plus spécifiquement, il s'agit d'un parcours destiné à des élèves âgés de 16 à 18 ans environ, dont le niveau « intermédiaire » correspond approximativement au niveau B1-B2 du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). C'est pourquoi cette étude a constitué un exemple essentiel pour le choix de notre niveau linguistique de référence.

Pour conclure, pour ce qui est d'autres prérequis, les apprenants devraient également connaître les principes de base de l'analyse du discours comme le point de vue du narrateur (interne, externe et omniscient), le genre discursif et le type textuel⁵⁵. De plus, ils devraient être familiarisés avec la consultation des dictionnaires monolingues français et italien et bilingues français-italien, afin que le processus de traduction soit plus rapide.

⁵⁵ Nous considérons ce point comme très probable. D'abord, parce que ces notions sont présentées et répétées plusieurs fois au cours des années d'école élémentaire, de collège et d'école supérieure. Ensuite, parce qu'étant des élèves de littérature, ils devraient déjà maîtriser l'analyse de texte.

d. Les objectifs

Le parcours éducatif en question vise avant tout à développer la Compétence Communicative Interculturelle, qui applique la compétence communicative au dialogue entre personnes de langue et de culture différentes. En ce sens, notre objectif est conforme aux directives des *Indicazioni Nazionali* en matière d'objectifs culturels spécifiques. En effet, au cours de la cinquième année de lycée linguistique :

« Lo studente approfondisce gli aspetti della cultura relativi alla lingua di studio; comprende ed analizza brevi testi letterari e altre semplici forme espressive di interesse personale e sociale (attualità, cinema, musica, arte, ecc.), anche con il ricorso alle nuove tecnologie; utilizza la lingua straniera per lo studio e l'apprendimento di argomenti inerenti le discipline non linguistiche. » (DM 211/2010, All. D : 6)

Dans ce cas, « l'approfondissement des aspects culturels de la langue d'étude », le français, ne concerne pas la France mais les pays francophones, plus précisément le Sénégal, l'Iran et la Côte d'Ivoire.

Pour pouvoir bien décrire les objectifs de notre UD, nous reprenons la structure de la CCI proposée par Michael Byram dans le premier chapitre (26-29, § 1.5). Byram divise les objectifs de la CCI en quatre catégories : « savoir », « savoir être », « savoir-faire » et « savoir découvrir et interagir ». Par conséquent, nous énumérons ci-dessous les objectifs spécifiques de notre parcours éducatif en les sélectionnant parmi les quatre catégories de Byram.

Savoir

Les élèves pourront avant tout explorer trois œuvres en dehors du canon littéraire européen. Ensuite, ils pourront également acquérir des notions :

- i. Des éléments historiques et géographiques (à savoir les frontières physiques et nationales) fondant l'identité nationale du pays de l'interlocuteur.

À travers le conte sénégalais *Coumba la fille sans mère*, ils pourront connaître l'importance des contes oraux pour la tradition culturelle africaine. Grâce à l'extrait de la bande dessinée *Persépolis* de Marjane Satrapi, ils disposeront de connaissances sur les événements historiques de la Révolution Iranienne de 1979, qui sont très importants pour comprendre la réalité géopolitique de l'Iran d'aujourd'hui. Enfin, le passage du roman *Les soleils des indépendances* de l'écrivain ivoirien Ahmadou Kourouma permettra aux apprenants de

prendre conscience de la pratique de la mutilation des organes génitaux féminins et des luttes pour l'abolir.

- j. Les institutions du pays étranger et leur rapport avec les citoyens du pays.

Nous faisons particulièrement référence à l'extrait de la bande dessinée *Persépolis* et à la narration des luttes du peuple iranien contre la dictature de la famille Pahlavi.

Savoir être

Du point de vue émotionnel et relationnel, notre UD se focalise sur le développement de les capacités de :

- g. Rechercher activement des opportunités d'interaction avec l'Autre dans une perspective d'égalité entre personnes, refusant toute attitude de supériorité (autrement dit, l'éducation à l'écoute active de d'Annunzio) ;
- h. Développer la dimension affective et l'empathie nécessaires pour bien communiquer ;
- i. S'intéresser à des perspectives et à des interprétations différentes d'évènements qu'ils connaissent déjà dans leur propre culture ;
- j. S'interroger sur ses propres valeurs et pratiques culturelles.

Savoir faire

À travers notre UD, les élèves apprendront à :

- c. Identifier les perspectives ethnocentriques à l'intérieur d'un document ou évènement et comprendre leurs origines.

Savoir découvrir et interagir

À la fin du parcours d'éducation interculturelle à travers la traduction, les élèves sauront :

- h. Reconnaître les interférences culturelles qui pourraient engendrer des incompréhensions pendant la communication et demander à l'interlocuteur d'expliquer ou clarifier les concepts et les valeurs à la base des malentendus ;
- i. Identifier les procédés d'interaction verbaux et non verbaux de la culture des autres et reconnaître les points communs et différents avec sa propre culture. Ensuite, négocier leur utilisation selon le contexte ;
- j. Agir en tant que médiateurs dans des situations de malentendus communicatifs afin de rétablir des conditions optimales une communication efficace.

Comme la traduction est une forme de communication interculturelle qui n'implique pas la présence physique de l'interlocuteur d'une culture différente, la capacité à interagir est développée par le biais du travail de groupe. Les élèves s'exercent ainsi également à

exprimer verbalement leur propre point de vue en français (l'UD sera en effet entièrement implémentée en français).

Aux compétences communicatives interculturelles nous pouvons ajouter les compétences en traduction. En effet, traduire consolide les compétences linguistiques et communicatives dans la langue source (le français) et dans la langue cible (l'italien). De plus, même si l'UD ne comprend pas de présentation explicite des techniques de traduction, les élèves pourront faire l'expérience des deux procédés à la base de la traduction d'éléments culturels différents : la transculturation et l'adaptation. En effet, pendant la phase de synthèse, lors de la discussion *in plenum* sur les traductions des apprenants, l'enseignant(e) pourra les guider à la prise de conscience de l'existence de ces deux possibilités de traduction.

e. Le syllabus

Avec le terme « syllabus », nous indiquons le contenu de notre parcours, à savoir les trois textes qui font l'objet des trois UdA de traduction. Considérés d'un point de vue général, ils ont été choisis pour leur appartenance au contexte postcolonial français. De plus, dans les trois, la différence culturelle est concrétisée par la présence de *realia*. Plus spécifiquement, les *realia* sont généralement des éléments de la vie quotidienne sociale, écologique, religieuse ou juridique qui ont longtemps été considérés comme des « lieux sémantiques de l'intraduisibilité » (Podeur, 2008 : 53-70), car ils n'existent que dans le contexte socioculturel dont ils font partie. À présent, la question n'est plus de savoir s'ils sont traduisibles ou non. D'après Giuliano Rossi : « *Appare oggi definitivamente inattuale il dibattito intorno alla possibilità/impossibilità della traduzione* » (Rossi, Sofo, 2015: 7), car l'intraduisibilité « *is not absolute* » (Wang, Sunihan, 2014 : 123) et n'est parfois qu'apparente. Les *realia*, comme tous les autres domaines de l'intraduisible, sont en fait traduisibles, il s'agit plutôt de se savoir comment la perte inévitable d'une partie de leur sens peut être compensée par d'autres éléments du texte cible. Nous préférons considérer les *realia* comme des « *foreign element[s] that reveal the interstitial* » (Bhabha, 1994 : 227) : c'est grâce à l'« éclat » avec les *realia* que les apprenants peuvent accéder au Troisième Espace de la traduction. En outre, par rapport à d'autres éléments intraduisibles

comme les jeux de mots ou les dialectes, les *realia* sont plus faciles à remarquer et à rechercher.

Le premier texte est un conte sénégalais dont le titre est *Coumba, la fille sans mère*. Il a été choisi principalement pour sa ressemblance avec plusieurs contes de fées de la tradition européenne. En effet, de cette manière, il est plus facile de saisir les principales différences culturelles entre les deux types de contes. Par exemple, Coumba est une fillette polie et travailleuse qui est maltraitée par une marâtre jalouse et cruelle comme Blanche Neige et Cendrillon⁵⁶. Cependant, Coumba n'est pas sauvée par le prince charmant mais par ses frères et son amie Amidou. C'est pourquoi ce texte réalise l'éducation interculturelle à travers la méthode comparative (Crivellari, : 7-8). À travers la comparaison entre les deux traditions de narration, les élèves identifient plus facilement les points de contact et les différences. Une autre raison qui nous a poussés à choisir ce texte est l'existence d'une version vidéo du conte sur le site de Tv5Monde Afrique. Cela permet aux apprenants d'écouter le conte avant de le lire, comme le veut la tradition africaine, et à l'enseignant de différencier les activités en incluant une partie de compréhension orale.

Le deuxième texte de notre UD est tiré de la bande dessinée autobiographique *Persépolis* de Marjane Satrapi. Il s'agit d'un extrait du chapitre « La cellule d'eau »⁵⁷, qui plonge dans le passé de la famille de la petite Marjane, particulièrement l'histoire de son grand-père qui est né prince de Perse, déshérité après l'exil de son père l'empereur et finalement emprisonné illégalement. Dans l'extrait en question, le père de Marjane explique à sa fille la situation politique de l'Iran. C'est 1979, les protestes contre le *chah* deviennent de plus en plus pressantes et les repressions de plus en plus sanglantes. Les parents de Marjane, qui prennent part aux révoltes, décident que leur fille est prête à apprendre la vérité sur le *chah* de Perse. En effet, le pouvoir du *chah* ne vient pas de Dieu, comme Marjane a appris à l'école, mais des incursions anglaises dans la politique perse. Ce sont les Anglais qui, intéressés à la richesse pétrolière de l'Iran, ont organisé un coup d'état pour renverser l'empereur Ahmed Chah et instaurer le pouvoir de la dynastie Pahlavi en 1921. L'intérêt pour cet extrait provient de son pouvoir « bouleversant ». Non seulement le texte ouvre une fenêtre sur l'histoire d'un pays comme l'Iran, mais il offre aussi une piste de réflexion sur le rôle de l'Occident dans plusieurs guerres dans le monde. C'est le cas de l'Iran par

⁵⁶ C'est un aspect qu'il est important d'illustrer aux élèves. C'est pourquoi il sera repris dans la description de l'UdA dédiée à ce conte.

⁵⁷ Marjane Satrapi, « La cellule d'eau », *Persépolis. Histoire d'une fille insoumise*, vol. 1, Paris : L'Association, 2003, 19-21

exemple, mais aussi de l'Amérique Latine ou de l'Afrique, qui continuent de subir les conséquences des interventions occidentales au niveau politique et social. L'éducation interculturelle en classe est ainsi réalisée à travers la méthode narrative, qui permet de se rapprocher de l'Autre à travers la narration qu'il/elle fait de ses expériences de vie (Crivellari, : 6-7).

Le troisième et dernier texte de notre UD recourt également à la méthode narrative. Il s'agit d'un extrait du roman *Les soleils des indépendances* de l'écrivain ivoirien Ahmadou Kourouma. Ce texte est le plus complexe, tant par son sujet, la mutilation des organes génitaux féminins, que par la présence de nombreux éléments culturels spécifiques. En effet, dans l'extrait il est possible de retrouver « excision », « harmattan », « ornements », « génies » et d'autres mots dont le référent n'existe que dans le contexte ivoirien ou africain. Dans ce cas, l'analyse des éléments culturels du texte dans la section « Coin Culture » est un passage essentiel pour guider les apprenants à la compréhension de ces mots pas à pas. En ce qui concerne le sujet traité, l'extrait raconte l'excision de Salimata, le deuxième personnage principal du roman. Plus précisément, l'excision est une forme de mutilation des organes génitaux féminins consistant à couper une partie du clitoris et des petites lèvres à l'aide d'un couteau. Les motivations de cette pratique sont essentiellement culturelles : dans la perspective de la plupart des familles qui obligent les femmes à la subir, l'excision est un rite de passage de l'enfance à l'âge adulte qui est supposée assurer un bon mariage et l'admission à la vie sociale de la tribu. En réalité, elle est condamnée par toutes les organisations qui défendent les droits universels de l'humanité, en premier lieu par l'UNICEF à l'OMS. En effet, du point de vue idéologique, la mutilation représente le pouvoir patriarcal sur le corps des femmes dont la seule fonction pendant l'acte sexuel est la reproduction, alors que la jouissance reste un droit réservé aux hommes. Du point de vue physique, l'excision ne produit aucune amélioration de la vie et de la santé des femmes. Au contraire, elle peut provoquer de graves problèmes de santé, y compris la mort. C'est pourquoi la réflexion sur la valeur culturelle du texte demandée aux apprenants est plus délicate et profonde. Dans les deux premiers textes, les élèves sont invités à entamer un dialogue ouvert et respectueux avec le Divers culturel. En revanche, par le biais de l'extrait du roman de Kourouma, ils peuvent expérimenter la limite de l'approche différentialiste à l'éducation interculturelle théorisée par Puren et Demorgon (§ 1.3 : 19-20).

f. L'approche et la méthodologie

Les trois UdA de notre UD d'éducation interculturelle par la traduction se composent de quatre étapes qui suivent l'ordre naturel d'acquisition de Krashen : prélecture, globalité, analyse et synthèse. Visant à stimuler la motivation des élèves et leur grammaire d'anticipation, la phase de prélecture précède les activités sur le texte. Pour toutes les trois UdA, cette phase consiste à regarder et à commenter des diapositives d'un Powerpoint. Dans cette présentation, les apprenants trouvent des informations sur le contexte socioculturel du pays d'origine du texte et sur l'auteur, sauf pour le premier texte qui est un conte de la tradition orale sénégalaise. Ensuite, nous avons prévu d'autres activités en fonction des caractéristiques du texte et du temps disponible. Les élèves seront invités à converser de leurs expériences personnelles, à formuler des hypothèses à partir de quelques images de l'Iran, et à regarder une partie d'un documentaire sur les rites de passage africains. Quant aux autres trois phases, elles sont toutes centrées sur les textes de référence. Les apprenants partiront d'une activité de compréhension globale pour parvenir à une compréhension plus approfondie du texte dans la phase d'analyse. De plus, la phase d'analyse est divisée en deux parties : la première partie est une grille d'analyse du texte tandis que la seconde, appelée « Avant de traduire », est une guide à la traduction à travers une réflexion sur les aspects stylistiques du texte. Enfin, au cours de la dernière phase de synthèse, les élèves, qui auront traduit le texte en italien à la maison, discuteront de leurs choix de traduction d'abord en groupes, puis tous ensemble avec l'enseignant(e). Pour terminer, toutes les activités de l'UD se dérouleront exclusivement en français, tant par l'enseignant(e) que par les élèves au cours des activités autonomes et collectives. Les indications du MIUR à cet égard sont claires : « *Il percorso formativo [degli allievi durante i cinque anni di liceo linguistico] prevede l'utilizzo costante della lingua straniera* » (DM 211/2010, All. D : 4).

En ce qui concerne les méthodologies qui nous ont guidés à la réalisation de l'UD, nous nous concentrons sur celles qui nous ont permis de développer la phase d'analyse, qui est la plus longue et la plus complexe des quatre phases, et la phase de synthèse. En effet, « *Source texts should be carefully analysed* » (House, 2018 : 125) afin de bien les traduire. Seule une lecture attentive du texte source garantit la compréhension profonde qui prépare la traduction, comme le souligne également George Steiner dans sa description de la traduction comme parcours herméneutique. D'après Steiner, tout acte de traduction

consiste à « faire jaillir une signification et l'acheminer par un acte d'annexion » par quatre étapes (Steiner trad. Michel, 1978 : 277). La première étape est celle de l'élan de confiance du traducteur dans sa capacité à traduire le texte. La deuxième étape est celle de la compréhension, qui permet d'extraire le sens profond du texte. La troisième étape est celle de l'appropriation du sens du texte à travers la traduction. Enfin, la quatrième et dernière étape consiste à replacer le texte traduit dans son contexte socioculturel de départ en compensant les éléments stylistiques perdus lors de l'appropriation (Steiner trad. Michel, 1978 : 277-364). Dans son étude, Sumiko Nishizawa utilise, entre autres, l'approche de Steiner pour développer sa proposition pratique. Elle affirme que : « *[Her] research is linked to the positions of hermeneutics and critical theory, as both maintain the understanding and meaning are constructed through social life* » (Nishizawa, 2005 : 17). Elle propose donc l'approche herméneutique à la traduction pour explorer l'influence socioculturelle à la base de la production de tous les textes oraux et écrits. Ensuite, elle applique sa méthodologie aux livres scolaires destinés à l'apprentissage de la langue et de la littérature anglaise étrangère pour montrer que de nombreux manuels adoptent une vision du monde typiquement anglo-américaine (Nishizawa, 2005 : 128-277). En revanche, Fabio Caon et Camilla Spaliviero montrent que l'approche herméneutique peut être utilisée pour l'éducation interculturelle. En effet, avant d'être appliquée au processus de traduction, l'herméneutique est une approche philosophique à l'interprétation des textes. Dans ce cas, l'objectif de la lecture approfondie du texte n'est pas de traduire mais de réaliser une tâche de compréhension écrite et d'analyse du texte. Pendant la correction de cette activité, les apprenants discutent de leurs différentes interprétations du texte et se rendent ainsi compte qu'il est impossible d'établir une interprétation univoque des faits relatés. Cette prise de conscience leur permet de développer la CCI, car elle implique la décentration, la relativisation, la négociation et les autres compétences essentielles de l'éducation interculturelle (Caon, Spaliviero, 2015 : 54).

La méthodologie à la base de la création des phases d'analyse et de synthèse de notre UD s'inspire tant des réflexions de Nishizawa que de l'exemple de Caon et Spaliviero. D'abord, les activités d'analyse encouragent les élèves à lire et à relire le texte plusieurs fois pour le comprendre à fond avant de passer à la traduction. C'est pourquoi la section d'analyse du texte est si longue. En outre, l'activité de comparaison des textes traduits de la phase de synthèse ressemble beaucoup à l'activité de restitution présentée par Caon et Spaliviero (65, § 3.1). En effet, les apprenants développent également la CCI par la discussion de leurs choix de traduction. La seule différence est qu'au lieu de discuter des

interprétations abstraites, les élèves débattent les mots et les expressions du texte pour parvenir à créer une traduction commune. Notre deuxième source d'inspiration pour l'organisation de cette activité a été la méthodologie de la traduction collaborative. La comparaison en groupe des traductions des apprenants suit également les principes de la révision entre pairs, qui est à la base de la traduction collaborative. En effet, une collaboration directe en groupe tend à « exposer [les apprenants] (...) à la présence des conflits, un élément naturel de toute collaboration qui n'est presque jamais un dialogue en harmonie, au contraire, il se base souvent sur des débats, même animés parfois » (Sofa, 2020b : 97). C'est par ce conflit naturel entre des points de vue différents que les apprenants sont encouragés à « soutenir leurs positions et à y renoncer quand ils reconnaissent qu'il existe des propositions meilleures » (Sofa, 2020b : 93-94). Ce faisant, ils s'habituent non seulement à négocier le sens, mais apprennent également à considérer l'erreur comme une étape naturelle du parcours d'apprentissage. En effet, la correction des erreurs par les pairs peut aider les élèves à ne plus considérer l'erreur comme quelque chose à éradiquer et à punir, car cette perspective provoque l'intervention du filtre affectif, qui empêche l'apprentissage et génère encore plus d'erreurs. Sans le contrôle direct de l'enseignant, il est plus facile d'accepter ses erreurs, il est même parfois possible d'en sourire.

Quant au choix des questions composant la grille d'analyse de texte et la section « Avant de traduire », nous avons initialement pensé adapter le modèle d'évaluation de la traduction de Juliane House. En effet, House propose d'évaluer la qualité d'une traduction selon son équivalence fonctionnelle et pragmatique dans le contexte cible par rapport au contexte source. Pour ce faire, elle base son analyse sur les paramètres de Halliday et Hasan, à savoir le « *context of situation* » (composé de « *Field* », « *Tenor* » et « *Mode* ») et le « *context of culture* » (Halliday, Hasan, 1987 : 353-359), la communication interculturelle et les *Corpus Studies* (House, 2016 : 80-81). Le modèle de House semble adapté pour assurer une évaluation finale plus objective de la traduction. Cependant, il fonctionne mieux avec les textes qui présentent des fonctions pragmatiques très différentes, par exemple un mode d'emploi et une critique d'un livre ou une recette. En revanche, les textes de notre UD sont tous littéraires, c'est pourquoi le modèle de nos questions d'analyse est basé sur les six fonctions du langage de Roman Jakobson. Les apprenants réfléchissent à la fonction référentielle dans la phase de globalité. Dans la grille d'analyse, ils/elles trouvent quatre questions sur les aspects essentiels du récit : le genre, la manière de raconter (à la

1^{ère} ou à la 3^{ème} personne du singulier), le point de vue du narrateur et le temps de la narration par rapport au temps du récit. Les questions suivantes examinent la fonction expressive (attitude du narrateur), la fonction conative (utilisation de « tu » ou « vous » pour se référer au lecteur) et la fonction métalinguistique (registre et parataxe/hypotaxe). Finalement, la section appelée « Avant de traduire » est entièrement dédiée à la fonction poétique. Les questions de cette partie offrent des pistes de réflexion sur les éléments stylistiques qui rendent les textes des textes littéraires et qu'il est donc important de reproduire dans le texte cible.

Pour conclure, les questions de la section « Coin culture » guident les apprenants dans la compréhension et la traduction des mots qui indiquent les *realia*. À cet égard, les questions favorisent une approche inductive : les apprenants découvrent les *realia* par le biais de liens sur Internet qui les renvoient à du matériel authentique (Google Images, Wikipédia) ou didactisé (Padlet.com). Ils peuvent ainsi également découvrir des ressources pour résoudre d'autres problèmes de nature culturelle, et pas nécessairement dans le domaine de la traduction.

g. L'évaluation

Le type d'évaluation que nous indiquons pour notre parcours éducatif est de nature formative. Autrement dit, les apprenants ne devront ni passer un test à la fin du parcours (évaluation cumulative) ni recevoir des notes pour leurs traductions de groupe (évaluation de l'apprentissage), d'autant plus que les techniques de traduction ne seront pas abordées⁵⁸. Le risque serait en effet de compromettre le travail de groupe puisque la répartition des responsabilités individuelles est collaborative et non coopérative⁵⁹.

⁵⁸ Il existe trois types d'évaluation : l'évaluation *pour* l'apprentissage (formative), où l'erreur est considérée comme le point de départ de l'apprentissage ; l'évaluation *de* l'apprentissage qui ne vise qu'à déterminer le niveau des connaissances acquises et l'évaluation *pour* l'apprentissage où ce sont les apprenants qui indiquent les aspects positifs et négatifs du parcours éducatif pour l'améliorer.

⁵⁹ Le travail collaboratif prévoit une responsabilité partagée par tous les membres du groupe tandis que la coopération implique une responsabilité à la fois collective et individuelle. En effet, le travail en coopération est divisé en phases plus petites et chaque élève est responsable d'une phase spécifique du travail. De cette manière, la réussite du groupe dépend de la réussite de chaque membre, c'est pourquoi la coopération est généralement plus adaptée à l'évaluation finale.

Au lieu d'une évaluation cumulative de l'apprentissage, nous proposons une évaluation pour l'apprentissage *in itinere* : l'enseignant(e) écoute les apprenants pendant les travaux en groupe et note les erreurs éventuelles, qu'il/elle peut corriger immédiatement ou transcrire au tableau de façon anonyme. L'évaluation est ainsi réellement formative et personnalisée, car chaque élève peut demander de l'aide en fonction de ses besoins et de ses doutes. De plus, en écoutant ses élèves, l'enseignant(e) peut se faire une idée de la participation et de l'engagement des apprenants et juger leur travail. Ce jugement influencera l'évaluation finale en fin d'année. C'est dans cette optique que nous ne fournirons pas de versions « officielles » des textes traduits.

4.2 Description des activités des trois Unités d'Apprentissage (UdA)

Afin d'être la plus claire possible, cette section sera organisée comme suit : chaque texte sera considéré isolément. Nous nous référerons aux activités présentes dans la fiche pour l'étudiant (Annexe, 2), que nous décrirons pas à pas en suivant leur ordre d'apparition. Nous indiquerons également les instructions et les clarifications à intégrer oralement aux consignes écrites des activités pour motiver et guider les apprenants au cas où cela serait nécessaire. Une attention particulière sera accordée à la section de la fiche « Coin culture », qui contient les propositions pratiques pour l'application des théories sur la traduction comme instrument de l'éducation interculturelle illustrées dans les chapitres précédents. Finalement, nous préciserons les temps moyens nécessaires à chaque activité pour faciliter la gestion de la classe.

Texte 1 : *Coumba, la fille sans mère*

Activités de prélecture

Les activités de prélecture ciblent la grammaire de l'anticipation et la motivation. Cela signifie que, si d'une part il est nécessaire de rapprocher les élèves du thème de la classe, d'autre part, il est important de susciter des sentiments positifs envers la matière pour les préparer à l'effort qui leur sera demandé. Ces deux éléments sont à considérer comme complémentaires et inséparables dans la mesure où ils peuvent déterminer la réussite ou l'échec du parcours éducatif qui dépend en majeure partie de la volonté des élèves de

s'engager. C'est donc aux enseignant(e)s de nourrir cette volonté à travers la promotion du bien-être dans la salle de classe.

La classe commencera avec la présentation du titre du conte et sa contextualisation à travers une présentation PowerPoint. Cependant, pour rendre le rapprochement de ce thème plus fluide et attrayant, l'enseignant(e) peut partir du mot « conte » et demander aux élèves quels étaient les contes que leur racontaient leurs parents quand ils étaient petits et s'il y en a quelques-uns qu'ils préféreraient. Bien qu'elle puisse sembler peu « didactique », cette activité est en réalité très utile : elle permet avant tout à l'enseignant(e) de s'assurer que tous les apprenants se souviennent du sens du mot « conte » sans besoin de s'y référer explicitement. En outre, les noms des contes européens comme *Blanche Neige*, *Cendrillon* ou *La belle au bois dormant* seront repris plus tard pendant la classe pour les comparer à notre conte sénégalais. Ensuite, pourvu qu'elle soit menée comme une simple conversation pour partager des anecdotes personnelles avec ses camarades, l'activité aura un effet bénéfique sur la motivation. D'un point de vue pratique, cela implique que l'enseignant(e) prendra soin d'éviter la correction des erreurs linguistiques afin de créer une atmosphère plus détendue.

Pour retourner à notre contextualisation, nous entendons avec ce mot le pays d'origine du conte, à savoir le Sénégal. Dans la mesure où il s'agit d'un conte populaire, il n'est pas possible d'identifier un auteur précis. La section concernant l'auteur a donc été substituée par une petite introduction aux contes d'Afrique qui représentent une véritable littérature orale essentielle pour l'Afrique aussi bien du point de vue social (ils transmettent les valeurs des sociétés africaines) que du point de vue et culturel (ils assurent la transmission des traditions). Il est possible de consulter ces informations dans les diapositives 1-3 de la présentation PowerPoint dans l'Annexe 1.

Le temps prévu pour les deux activités de prélecture est de 15 minutes environ, mais il peut changer selon la longueur des interventions des élèves et de leur participation. En tout cas, il vaudrait mieux ne pas dépasser les 20 minutes car il s'agit d'une phase préparatoire et que, avec la phase de globalité, elle ne devrait pas dépasser la durée réglementaire des classes à l'école italienne qui est d'une heure.

Activités de globalité

Bien qu'une lecture du conte soit prévue, toutes les activités de globalité se réfèrent à la vidéo disponible sur le site de Tv5Monde Afrique ou sur son canal YouTube⁶⁰. En effet, regarder une vidéo oblige les élèves à s'arrêter au sens général dans la mesure où il est impossible de comprendre tous les mots après seulement une ou deux écoutes, même à l'aide des images. C'est pourquoi le premier exercice de la fiche, qui demande aux apprenants de remettre en ordre les séquences de la vidéo, combine phrases et images. Cet exercice pourrait être résolu tout simplement en se focalisant sur les images et leur ordre d'apparition dans la vidéo : il vise en réalité plutôt à conduire les élèves à reconnaître les phrases au fur et à mesure qu'elles sont prononcées lors des visions ultérieures de la vidéo. De cette manière, la première approche du texte est très simple et à la portée de tous. La seule réserve concerne l'utilisation du passé simple, que les apprenants devraient être en mesure de le reconnaître étant des experts de textes littéraires souvent écrits à ce temps, mais qui n'est pas explicitement enseigné. C'est pourquoi les phrases de l'activité sont écrites au présent de l'indicatif à la place du passé simple du conte.

À propos de l'organisation générale des activités de globalité, la vision de la vidéo du conte de Coumba sur la chaîne Youtube de TV5Monde Afrique sera divisée en deux parties. Il en est de même pour les activités correspondantes, qui seront proposées aux élèves en deux temps différents (pour une indication plus précise de cela, consulter le corrigé des activités dans l'Annexe, 3). La première partie de la vidéo (00 : 00 - 2 : 08) va jusqu'au point culminant de la narration, quand le lion féroce arrive dans le village et en rugissant réclame Coumba en tant que sa proie. Au contraire, la deuxième partie de la vidéo (2 : 08 - jusqu'à la fin) présente l'intervention de l'être magique, le djinn, qui sauve Coumba et assure le dénouement heureux pour elle et ses deux frères. Les deux parties seront regardées au moins deux fois sans rien écrire⁶¹, ensuite, l'enseignant(e) distribue la fiche des exercices. Les apprenants pourront faire les activités en question autonomement et puis échanger et négocier leurs résultats en binômes, de sorte qu'ils se sentent plus sûrs d'eux-mêmes et qu'ils interviennent davantage pendant la restitution. Entre les deux écoutes, une brève activité est proposée pour stimuler davantage la grammaire de l'anticipation. Il s'agit

⁶⁰ https://www.youtube.com/watch?v=hE575i_nbLA

⁶¹ Noter immédiatement toutes les informations qu'ils entendent en écoutant est souvent le premier instinct des élèves et est parfois contre-productif. En effet, il est probable qu'en notant, l'apprenant perde des informations pourtant essentielles à la compréhension, c'est pourquoi il est souhaitable que l'enseignant(e) dise explicitement à la classe de ne pas écrire.

tout simplement de faire des hypothèses sur le possible dénouement positif ou négatif de l'histoire. Toujours en binômes, les apprenants seront laissés libres de discuter sans recevoir aucune correction formelle. Malgré cela, l'enseignant(e) devrait quand même parcourir la classe et écouter les interventions des élèves pour se faire une idée de leur connaissance des éléments du genre du conte comme l'être magique grâce auquel l'intrigue se termine positivement pour notre héros/héroïne ou bien la formule « *e vissero tutti felici e contenti* » qui est partiellement présente dans notre conte sénégalais aussi. De plus, cette partie intermédiaire de la phase de globalité ne prévoit aucune restitution, vu que la solution est contenue dans la deuxième partie de la vidéo.

Pour conclure, la restitution générale sera faite tous ensemble, après que les élèves auront discuté en binômes la deuxième partie de l'activité. Ce moment de restitution permettra de travailler sur la fonction référentielle du texte, mettant en évidence le rôle des personnages par rapport au genre du conte (Coumba est l'héroïne, la marâtre est l'opposante, les frères sont le adjuvants, le djinn est l'être magique etc.). Il aura aussi pour but d'unir l'activité de globalité à la première question d'analyse du discours et de faire noter aux élèves la ressemblance de quelques éléments du conte avec les contes de la tradition européenne comme *Cendrillon* et *Blanche Neige*. Effectivement, les deux personnages éponymes sont des orphelines de mère et vivent avec une marâtre jalouse qui les déteste. Elles sont « polies et travailleuses » et font les ménages pour toute la famille (« [Coumba] seule cuisinait pour toute la famille »). Toutefois, dans le conte de Coumba notre héroïne n'est pas sauvée par un prince mais par l'amitié d'Amidou et l'amour de ses deux frères et la bonne fée est remplacée par le djinn.

Le temps prévu pour cette activité et de 40 minutes environ : 15 minutes pour la première activité de réarrangement et de restitution en binômes et ensemble, 10 minutes pour la discussion sur le possible dénouement de l'histoire et, finalement, 15 minutes encore pour conclure la phase de globalité. De cette manière, comme nous l'avons anticipé, la phase de prélecture et celle de globalité devraient conclure l'heure de classe de français.

Activités d'analyse

Les apprenants recevront la transcription du conte, la grille d'analyse du texte et les sections nommées « Avant de traduire », qui représente l'analyse stylistique, et « Coin culture » qui aborde la réflexion sur les termes liés au contexte socioculturel. Les deux dernières sections seront à compléter à la maison comme devoirs avant de traduire le texte. À cet égard et en

raison de la charge de travail requise, les élèves devraient avoir au moins une semaine pour pouvoir compléter cette partie de la fiche et traduire le texte. L'enseignant(e) devrait également souligner explicitement l'importance du moment d'analyse en général, dont l'utilité est évidente au moment de traduire. En classe au contraire, les élèves travailleront sur l'analyse du point de vue pragmatique et textuel. De plus, pour ce faire, ils seront divisés en groupes de quatre ou cinq personnes, les mêmes groupes qui discuteront ensemble leurs traductions du conte pendant la classe suivante afin de rendre la traduction un travail collaboratif.

Le premier pas consiste donc à lire ensemble le conte pour permettre aux apprenants de reprendre le thème de la classe précédente. Tout cela, sans s'arrêter sur les mots inconnus, puisque le focus du travail n'est pas encore sur le lexique. Un autre point très important est qu'il n'est ni nécessaire ni tellement utile de faire lire le texte à haute voix aux apprenants, ils pourront au contraire choisir librement le type de lecture qu'ils préfèrent.

Ensuite, en groupes, les élèves pourront se dédier à la grille d'analyse du texte, dont la première question porte sur le genre, de sorte qu'ils soient peut-être encouragés davantage à revoir les notes et les activités de la classe précédente. Le travail terminé, chaque groupe choisira un porte-parole qui devra rapporter les réponses du groupe pendant la restitution *in plenum* avec l'enseignant(e). Le temps nécessaire pour lire le texte, négocier les réponses aux questions d'analyse et les discuter avec la classe est de 45-50 minutes environ. Ce qui est important ici, c'est surtout de s'assurer que tous les élèves soient d'accord sur les réponses et qu'ils les aient bien comprises, car elles constituent les éléments clé à ne pas oublier lors de la traduction du texte.

Ensuite, le questionnaire « Avant de traduire » sera présenté et lu en classe. Dans le cas du conte de Coumba, les questions portent avant tout sur le réseau anaphorique et la caractérisation du personnage principal (petite fille, fillette, orpheline, proie, polie et travailleuse) qui indiquent sa condition d'héroïne contre les adversités causées par la marâtre. Une autre question approfondit la caractérisation des autres personnages dans la perspective de faire réfléchir les apprenants sur la structure du genre narratif du conte, où tous les personnages sont décrits avec un ou deux adjectifs au maximum car ils représentent des archétypes. Les questions 3 et 4, au contraire, sont plus axées sur deux éléments stylistiques qu'il est important de garder dans le texte italien : deux accumulations de verbes pour augmenter la tension narrative et la répétition du verbe « dire » pour introduire le discours direct, un trait distinctif de ce genre, surtout à l'oral.

Finalement, le « Coin culture » qui suit est dédié à l'analyse des éléments culturels du texte et à la réflexion sur leur possible traduction dans la perspective d'une éducation interculturelle. En particulier, les questions concernent les formules d'ouverture et de clôture du conte et les deux mots « djinn » et « tamarinier ». Ce dernier est un arbre qui vient de l'Afrique orientale et qui aujourd'hui est répandu surtout en Inde, aux Antilles et dans le sud-est asiatique. Ce terme peut en réalité se trouver dans des textes de la tradition littéraire française, mais nous croyions que, sans une recherche approfondie de son sens, le mot reste généralement inconnu⁶². Il en est de même avec le mot « djinn », qui indique ce que nous appelons le « génie de la lampe » du conte d'Aladin. Ce qui est frappant toutefois, c'est que le mot « génie » utilisé pour indiquer ce référent est une francisation *incorrecte* du mot « djinn » qui serait donc plus approprié. Un « djinn » est en effet une créature mythologique de la culture arabe islamique qui se trouve également dans plusieurs contes de la tradition africaine, alors que le mot « génie » vient du latin « *genius* », qui au sens figuré signifie « talent » ou « aptitude » (voilà pourquoi on parle de « génie civil » ou de « génie militaire »⁶³). Dans le « Coin culture » les élèves sont guidés à la découverte des référents de ces deux mots *avant* d'arriver à leur traduction italienne, *tamarindo* et *genio (della lampada)*, dont le sens ne peut pas être clair sans un effort pour comprendre le substrat socioculturel qui sous-tend leur utilisation. Les élèves sont encouragés à consulter Google Images en français d'abord et ensuite les autres résultats du moteur de recherche toujours en français, y compris Wikipédia France. Ils pourront de cette façon se faire une idée des *realia* indiqués par ces deux signifiés et de leur utilisation dans le contexte social et culturel de référence, pour parvenir seulement à la fin à en trouver le correspondant italien.

Une situation semblable peut être décrite pour les formules d'ouverture et de clôture du conte. La première est en réalité identique à la française et elle peut donc être traduite tout simplement avec l'italien « *c'era una volta* », mais la deuxième pose des problèmes de traduction utiles pour la promotion de l'éducation au dialogue entre cultures. La phrase en question est :

⁶² Par exemple, ce mot est présent dans de nombreux textes à l'allure « exotique », comme le célèbre poème de Baudelaire « Parfum Exotique ». Le référent du mot reste cependant inconnu parce que les leçons de littérature se limitent souvent à en donner la traduction italienne qui est « *tamarindo* ». Toutefois, étant donné l'impossibilité d'en avoir une expérience directe, nous estimons que *tamarindo* ne veut rien dire pour un jeune de 18-19 ans.

⁶³ Dans ce cas, nous citons Wikipédia.fr, comme source. En effet, les apprenants seront encouragés à consulter ce site et auront donc accès à ces informations.

« C'est ici que le conte se jette en mer, le premier qui en hume l'air ira au Paradis. »

Il s'agit d'une phrase censée poser des difficultés aux élèves, donc un moment de discussion *in plenum* sera probablement nécessaire pendant la classe suivante. En effet, les contes africains, comme beaucoup d'autres contes de la tradition orale en général, commencent et se terminent par des phrases fixes très semblables à nos « *c'era una volta* » et « *e vissero per sempre felici e contenti* ». Cependant, ces formules sont généralement moins liées au sujet du conte, car leur fonction est de passer le relai au conteur suivant ou d'interagir avec le public auditeur comme dans notre cas. La complexité réside dans le fait que non seulement il n'existe pas de véritable traduction italienne idiomatique de cette clôture (« *è qui che la nostra storia si getta nel mare. Il primo che ne respira l'aria andrà in Paradiso* »), mais qu'il est également difficile de trouver des informations à ce sujet sur Internet. Dans ce cas, la fiche de l'étudiant (Annexe, 2) conseille aux élèves de taper la formule sur Google.fr et de regarder les résultats, mais des éclaircissements sur ce point sera certainement nécessaire⁶⁴.

Pour terminer, c'est grâce à ces moments de rencontre avec l'« intraduisible » que les apprenants pourront prendre conscience de leur position intermédiaire entre la culture sénégalaise et la culture italienne, notamment en occupant le Troisième Espace créé par la traduction. C'est à partir de ce point de vue que les élèves se détachent de leur connaissance du monde pour s'ouvrir à des réalités différentes. De plus, même lorsque deux réalités semblent très éloignées, elles ont toujours des éléments communs à leur base, comme les contes d'Afrique, dont le rôle social est totalement différent de celui des contes européens mais dont les personnages ont des fonctions similaires à celles des personnages européens. En ce sens, la traduction n'est pas simplement linguistique, elle va bien au-delà des binômes littéraires *tamarinier-tamarindo* ou *djinn-genio*. Elle stimule l'élan vers l'Autre qui participe de la curiosité la plus naturelle au monde : « Je ne le connais pas et donc je le cherche ». Tel est, à notre avis, le moment d'éducation interculturelle possible par la traduction et c'est surtout là que réside son potentiel.

⁶⁴ Idéalement, les élèves devraient trouver un très bon point de départ pour leur réflexion dans le forum du dictionnaire en ligne Wordreference, sur ce site : <https://forum.wordreference.com/threads/le-premier-qui-respire-ira-au-paradis.3544863/>

Ce lien apparaît comme deuxième résultat du moteur de recherche après avoir écrit la phrase en entier sur Google.fr. Toutefois, nous ne pouvons pas être sûrs que les apprenants trouvent exactement les mêmes résultats. De là, l'importance de la discussion ensemble.

Activités de synthèse

Après avoir terminé la phase d'analyse, les élèves devraient être en mesure de traduire le conte de Coumba sans trop de difficultés, sauf celles qui sont liées spécifiquement au lexique du texte et qui dépendent des compétences de chacun. La première activité de synthèse est donc la poursuite naturelle des précédentes, c'est-à-dire la traduction écrite intégrale du texte que les élèves feront autonomement chez eux.

Le moment le plus important de cette phase est la restitution, où les apprenants travailleront ensemble à la traduction à l'aide de l'enseignant(e), d'abord en groupes puis tous ensemble. Ainsi, au cours de la séance suivante de français, l'enseignant(e) reformera les groupes qui avaient fait ensemble l'analyse du conte. Il/elle leur demandera de faire une comparaison entre leurs traductions dans le but d'en créer une version finale à présenter au reste de la classe. Évidemment, les apprenants devront également se référer à leurs réponses d'analyse stylistique pour justifier leurs choix de traduction. S'agissant d'un autre moment extrêmement important d'éducation interculturelle, cette activité devrait durer au moins 45 minutes, voire une heure entière. En discutant de leurs choix, les apprenants seront poussés à se détacher de leur point de vue, à savoir leur traduction de telle ou telle expression, pour négocier des solutions communes. Nous faisons ici référence aux principes de base de la traduction collaborative, qui semblent d'ailleurs défendre l'utilité de la traduction dans le domaine de l'éducation interculturelle : il faut s'habituer à « habiter » un Troisième Espace où tout est relatif car il dépend de notre interprétation de la réalité. En effet, même si cette interprétation est basée sur des paramètres communs tels que ceux de l'analyse du texte, il y a toujours des nuances de différence dans la manière dont chacun perçoit la réalité qui l'entoure. Ces nuances sous-tendent des traductions différentes, toutes correctes. C'est pourquoi, nous ne fournirons dans le corrigé aucune version officielle de la traduction du conte en italien, ce ne serait qu'une seule version possible parmi celles de l'enseignant(e) et des élèves.

Pendant la discussion en groupes, l'enseignant(e) circulera autour des bureaux et prendra des notes sur les difficultés des élèves. Les points remarqués par l'enseignant(e) feront l'objet de la dernière partie de cette UdA : la discussion finale en plénière. À cet égard, nous souhaitons proposer quelques points importants à faire figurer dans la traduction italienne. Tout d'abord, par exemple, les expressions à charge culturelle que nous venons

de présenter et qu'il est possible de traduire plus ou moins proches du texte source⁶⁵. Ensuite, toujours à partir des questions d'analyse du texte, se manifestent la caractérisation concise mais précise des personnages, la répétition du verbe « dire » pour signaler le discours direct et le très grand nombre de verbes au passé simple qui caractérisent le genre textuel du récit. À ce propos, il pourrait être intéressant de rappeler aux élèves que, normalement, le pronom sujet n'est pas prononcé devant les verbes italiens. D'autres éléments à discuter pourraient être l'expression « puiser de l'eau à la rivière », car dans la vidéo il y a un puits à côté de la marâtre et pas une rivière, et l'adverbe « pleinement » dans la phrase : « Ce samedi-là, les enfants vivaient pleinement la fête ». Dans ce cas, une traduction possible serait : « *Quel sabato i bambini vivevano pienamente/appieno la festa* », mais l'adverbe « pienamente » utilisé dans ce contexte fonctionne très bien avec le verbe « godersi » en italien (« *Quel sabato i bambini si godevano appieno la festa* »).

Pour conclure, compte tenu de la correction des réponses au questionnaire d'analyse et la discussion finale, l'activité devrait prendre entre 40 et 45 minutes environ. D'où un temps total de quatre heures environ pour compléter cette UdA.

Texte 2 : « La cellule d'eau », *Persépolis. Histoire d'une femme insoumise*

Activités de prélecture

L'approche des élèves du sujet de la seconde UdA se réalisera tout d'abord à travers les deux premières diapositives de la présentation PowerPoint dédiées à ce texte (Annexe, 1 : diapositives 5-6). Les apprenants découvriront ici le nom de l'auteure, Marjane Satrapi, le titre de son œuvre, *Persépolis. Histoire d'une femme insoumise*, et le contexte géographique de référence, à savoir l'Iran, à Téhéran.

Après les deux premières diapositives, l'enseignant(e) devrait interrompre la présentation pour livrer aux élèves l'activité de prélecture dans la première partie de la fiche de l'élève (Annexe, 2.). L'objectif de l'activité est de faire des hypothèses sur l'Iran, car comme tous les pays du Moyen Orient, il a une histoire sociopolitique complexe et surtout liée inévitablement aux intérêts économiques de l'Occident. Les apprenants ne sont pas du tout tenus de connaître la situation de l'Iran, mais sont sans aucun doute en mesure de saisir

⁶⁵ Qu'il s'agisse de transcription ou d'adaptation, toutes deux exigent une connaissance de la culture de départ. Par exemple, une adaptation de la formule de clôture requiert de trouver une expression similaire en italien. Par conséquent, une compréhension approfondie du sens et de la fonction de l'expression en question est importante.

quelques aspects de la vie sociale et politique iranienne en regardant les images dans la fiche. Pour ce faire, il sera pourtant nécessaire que l'enseignant(e) spécifie que toutes les photos sont authentiques et qu'elles concernent des événements, des lieux ou des personnes iraniens. Pour éviter que la tâche soit trop vague, l'enseignant(e) devra également mettre en évidence des éléments qui pourraient aider les apprenants à tirer des conclusions correctes. Il/elle peut leur demander, par exemple, de penser à quel type de climat il y a dans la région à partir des images du paysage iranien, d'observer comment les personnes photographiées sont habillées ou ce qu'elles sont en train de faire, ou encore de lire les panneaux écrits en anglais pour se faire une idée des raisons des protestations. En se focalisant sur ces aspects, les apprenants pourront peut-être deviner à quel point l'Iran est un pays hétérogène. Du point de vue géographique, c'est un pays sec et pourtant avec de vastes plaines vertes. Du point de vue social en revanche, le respect de la loi islamique, la *sha'ria*, semble se juxtaposer à des élans plus modernes, comme en témoignent les photos des femmes en *tchador* et des hommes au turban en bas de la fiche, opposées à la photo des deux filles qui ne portent que le voile et qui sont habillées comme la plupart des jeunes filles de leur âge. Finalement, du point de vue politique, les élèves pourraient imaginer que le pays est une dictature, premièrement pour la photo du chah Mohammad Reza Pahlavi, le dernier chah de l'Iran et « roi de rois » comme il est possible de lire sur la photo de la couverture d'un magazine français, et deuxièmement pour les photos des panneaux qui appellent à libérer des journalistes. En réalité, ce n'est pas le cas : à présent, l'Iran est une République Islamique Présidentielle à caractère théocratique (ce qui signifie qu'il y a une Guide Supreme qui s'occupe de promouvoir la loi coranique), s'il y a des domaines qui ne sont pas proprement libres comme les médias. La présence d'une photo tout à fait fallacieuse est due à l'extrait à analyser. En effet, celui-ci, ne traite pas seulement de la dualité intrinsèque de la société iranienne divisée entre la laïcité et l'Islam, mais aussi de la dictature de la famille Pahlavi. Or, s'agissant d'une activité de prélecture, il nous a semblé important d'aborder ce sujet dans cette phase d'approche. De plus, les élèves retrouveront la photo du chah Pahlavi plus tard dans l'UdA, dans le Padlet qui approfondit l'histoire politique de l'Iran.

Les apprenants commenteront ensemble les images, en petits groupes de 4 ou 5 personnes. Ensuite, une restitution générale permettra à l'enseignant(e) de fixer les idées en les écrivant au tableau en un ou deux mots sous forme de remue-méninges. L'activité ne devrait prendre plus de 20-25 minutes environ. Après, l'enseignant(e) terminera de présenter les informations manquantes à propos de l'auteure, Marjane Satrapi, et de

l'œuvre, *Persépolis*, à travers le PowerPoint (Annexe, 1 : diapositives 7-8). Dans ce cas, il est important de souligner qu'il s'agit d'une bande dessinée autobiographique dont le volume 1, d'où nous avons pris l'extrait pour notre UdA, raconte l'enfance de Marjane jusqu'à la Révolution Iranienne de 1979. Avec la présentation des deux dernières diapositives, l'activité atteindra une durée totale de 30 minutes environ.

Activités de globalité

La seule activité de compréhension globale du texte, un exercice de type vrai ou faux, devrait occuper les 30 minutes qui terminent l'heure de cours. Elle se trouve dans la « deuxième partie à donner aux apprenants » de la fiche de traduction (Annexe, 2). La première étape consiste à lire les quatre pages de la bande dessinée. Il n'est pas nécessaire de s'attarder sur les mots inconnus, ni de lire le texte à haute voix. Les élèves pourront décider de le lire seuls en silence, et ils pourront également réaliser l'activité de manière autonome.

De plus, en ce qui concerne l'exercice, nous voudrions préciser que les mots des phrases du texte ont été changés. Il s'agit d'éviter que les élèves se contentent de reconnaître les expressions du texte et de les considérer comme vraies. Pour la même raison, la consigne demande aux élèves de corriger les phrases fausses aussi. De cette manière, la compréhension effective de l'extrait est assurée.

Pour terminer, le choix de ne pas inclure d'autres sources d'expression, ce qui rend la vérification de la compréhension purement linguistique, est motivé par le fait que les images font partie intégrante de l'extrait. Autrement dit, le principe de la multiplicité des moyens d'expression n'est pas complètement respecté, comme dans le cas des activités de globalité précédentes⁶⁶. Cependant, nous pensons que le principe des moyens de représentation multiples peut encore assurer une bonne compréhension globale grâce aux images de la bande dessinée.

⁶⁶ Les principes de « *Multiple Means of Representation* », « *Multiple Means of Engagement* » et « *Multiple Means of Expression* » auxquels nous nous référons ont été théorisés par le CAST (*Centre for Applied Special Technology*), un centre de recherche dans le domaine de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA). En particulier, ces principes assurent un apprentissage inclusif grâce à : des sources multiples d'accès aux informations comme langue, images, dessins, graphiques (*Multiple Means of Representation*), l'utilisation de techniques pédagogiques spécifiques pour favoriser la concentration des élèves sur les informations à apprendre (*Multiple Means of Engagement*) et la création d'activités qui incluent plusieurs moyens d'expression pour démontrer d'avoir compris les informations (*Multiple Means of Expression*).

Compte tenu des contraintes de temps, la restitution de l'activité peut se faire d'abord en binômes pendant trois ou quatre minutes, puis en plénum. Au cours de la restitution, l'enseignant(e) insistera également sur l'approche sémantique en mettant bien en évidence les personnages et les étapes essentielles de l'intrigue. Par exemple, le fait que l'Iran est en révolte et qu'il y a deux chahs dont le pouvoir est dit « divin » alors qu'en fait leur gouvernement a été établi par les Anglais.

Activités d'analyse

L'analyse pragmatique et textuelle de la grille d'analyse et celle stylistique de la section « Avant de traduire » sont encore une fois les plus complexes. C'est pourquoi elles seront pleinement réalisées en classe au cours de la séance suivante. Quant à l'analyse socioculturelle de la dernière section « Coin culture », les élèves s'en occuperont chez eux juste avant de traduire.

Les élèves recevront la troisième partie de la fiche de traduction contenant la grille d'analyse du texte et la section « Avant de Traduire ». Ils seront également divisés en groupes de quatre ou cinq personnes qui travailleront ensemble pour la comparaison des traductions pendant la phase de synthèse aussi. Il serait souhaitable de changer les groupes par rapport à ceux de l'UdA précédente. Autrement dit, les personnes qui ont travaillé ensemble sur la traduction du conte de Coumba ne devraient pas travailler ensemble sur le texte de Satrapi (la même considération vaut pour le dernier texte de notre parcours). Et ce, essentiellement pour garantir un échange continu des composants des groupes qui équilibrerait un peu les compétences et personnalités différentes des élèves. Évidemment, c'est toujours l'enseignant(e) qui devrait être chargé(e) de cela.

Après avoir arrangé les aspects concernant l'organisation de la classe, la phase d'analyse du point de vue pragmatique et textuel peut commencer. Il s'agit, comme nous disions, d'un texte légèrement plus difficile que celui de Coumba qui, étant un conte, avait une structure fixe et une narration plutôt neutre. La bande dessinée de Satrapi est une autobiographie narrée à la première personne avec un point de vue interne, ce qui signifie que l'attitude de la narratrice influence forcément ce qu'elle raconte. D'ailleurs, du point de vue pragmatique elle veut surtout dénoncer la situation iranienne. L'attitude est donc clairement négative, comme il est possible de le constater à travers l'utilisation de certaines expressions qui rebaissent l'allure divine et le pouvoir incontestable des chahs. Du corrigé de la fiche, nous rapportons que Reza est décrit comme « ni éduqué comme Gandhi (...) ni

assez meneur d'hommes comme Atatürk », au contraire, il est « un petit officier illettré ». De plus, il ne faudrait pas oublier de souligner les mots durs que Satrapi utilise pour décrire l'intervention anglaise dans la politique iranienne : la faiblesse de Reza fut une « aubaine » pour les Anglais, qui se précipitèrent chez lui pour s'assurer le contrôle du pétrole du pays.

Les structures emphatiques souvent utilisées par Satrapi au cours de l'extrait sont un autre aspect complexe à analyser. En effet, ce sont des procédés essentiels à faire remarquer pour se rapprocher de l'histoire de la montée au pouvoir des chahs qui fait l'objet du « Coin culture », mais les apprenants pourraient avoir des difficultés à les repérer et, ensuite, à les mettre en comparaison avec les structures emphatiques italiennes. Dans la plupart des cas, en italien ces structures doivent être changées. Par conséquent, si « *Tu vois, Dieu n'a rien à voir dans cette histoire* » peut devenir « *Vedi, Dio non ha niente a che fare con questa storia* », « *Ça c'est ce qu'ils disent* » doit forcément devenir « *Questo è quello che dicono loro* ». À ce propos, notons également que la traduction de la phrase « Mais il y a déjà un empereur, moi je veux faire une république » devrait être plus claire, car la question sur l'accumulation de verbes dans le conte de Coumba suggère une réflexion similaire. La présence du « moi » rend nécessaire en italien la prononciation du pronom sujet : « *Ma c'è già un imperatore, io voglio fare una repubblica* ». La deuxième question se focalise sur un autre aspect purement linguistique mais très intéressant, à savoir les façons de rendre les sons dans des langues différentes. Pour résumer : en français on n'interpelle et on ne rit pas comme en italien. En particulier, c'est la position de la lettre « h » qui change, elle est devant en français (« Hé » et « Ha ! ha ! ha ! ») alors qu'en italien elle doit apparaître après le son vocalique (« *Ehi* » et « *Ahahah !* »). En revanche, la troisième question concerne un aspect « visuel », à savoir la position de Reza par rapport aux Anglais dans la bande dessinée. En effet, dans les images représentant le dialogue entre Reza et les Anglais, le premier est systématiquement dessiné plus bas que les seconds⁶⁷. À notre avis, cette manière de représenter les personnages pourrait indiquer la moindre importance de la politique iranienne par rapport aux intérêts néocoloniaux anglais. Finalement, la dernière question reprend l'analyse de l'attitude négative de la narratrice à l'égard des affaires anglaises dans le pays en invitant les élèves à réfléchir sur le sentiment qu'elle exprime avec la phrase « Tu nous donne juste le pétrole et nous nous occuperons de tout ». En effet, l'adverbe « juste » exprimerait l'amère ironie de la situation, où la seule richesse du pays

⁶⁷ Le dialogue entre Reza et les Anglais sur l'avenir de l'Iran se déroule en huit images. Dans chacune d'entre elles, Reza est plus bas que l'Anglais, ce qui laisse supposer un choix précis de l'auteur.

est liquidée en échange d'un régime de façade qui ne débouche que sur plus de violence. Pour conclure, nous demandons aux élèves une analyse plus approfondie du texte du point de vue textuel car la plupart de ces questions est liée à l'analyse du point de vue culturel dans le « Coin culture ». Par conséquent, comprendre ces procédés stylistiques guidera sans doute les apprenants à la compréhension successive de l'histoire politique iranienne, qui est l'autre point de difficulté de cette UdA.

Le temps à disposition pour compléter les questions d'analyse des deux parties est de 50 minutes environ. Les 10 dernières minutes seront dédiées à la restitution *in plenum* seulement de la grille d'analyse de texte, toujours en groupes et à partir des interventions des porte-parole. Ensuite, leurs camarades seront libres d'ajouter d'autres idées ou même des doutes. Quant aux questions d'analyse stylistique, il n'y aura pas assez de temps pour en parler tous ensemble, mais nous croyons que la discussion en groupes est suffisante pour fournir une première approche de la traduction à faire à la maison. Au cours de la discussion en groupes, l'enseignant(e) restera à disposition des élèves pour les aider.

Les apprenants parviendront donc de cette manière à la dernière phase des activités d'analyse dans le « Coin culture ». Comme pour l'UdA précédente, cette partie est entièrement à faire à la maison, car elle nécessite l'utilisation d'une connexion Internet. Dans le cas de la bande dessinée de Satrapi, l'intérêt de nature culturelle ne concerne pas le sens de mots inconnus à cause du manque de référents dans notre culture, ce qui est le cas du conte sénégalais. Les mots du texte sont en effet relativement simples à traduire : le « roi » reste un « *re* » en italien, tout comme le « fils du chah » ou le « père du chah » restent « *il figlio dello scià* » ou « *il padre dello scià* ». De plus, la phrase de la deuxième question : « Si Dieu le veut dans 19 jours on sera à la capitale » peut se traduire proche de l'italien : « *Se Dio vuole fra 19 giorni saremo nella capitale* ». Seul le mot « chah » pourrait effectivement ne pas être trop clair, même si nous considérons que « *scià* », sa version italienne, fait partie du vocabulaire de l'Italien moyen qui a lu quelques romans d'aventure ou les bandes dessinées de *Mickey Mouse* pendant son enfance. Selon nous, la difficulté de cet extrait demeure dans le sens profond des phrases au-delà de la simple traduction mot à mot, à savoir dans le contexte de référence sociale et surtout culturelle où ces mots sont prononcés. Autrement dit, même s'il est possible de traduire « empereur », « roi » et, peut-être, « fils du chah » sans de véritables difficultés du point de vue linguistique, il reste difficile de saisir le cadre complet sans rien connaître de la situation politique, historique et culturelle de l'Iran. C'est pour cette raison que les deux activités dans le « Coin culture » de cette UdA demandent essentiellement un travail de documentation.

Plus spécifiquement, la première activité requière explicitement de se documenter sur la Révolution Iranienne de 1979, qui fournit le contexte social et historique où se déroule l'histoire (par exemple, le début de l'extrait nous informe que les parents de Marjane prennent part activement aux manifestations contre le gouvernement du chah). Il a pourtant été nécessaire de trouver un moyen de faciliter le travail des élèves en ce sens. Par exemple, demander aux apprenants de trouver des informations à propos de cet évènement sur Internet serait contre-productif, car ils opteraient sans aucun doute pour trouver des matériaux en italien. De plus, les évènements de la Révolution Iranienne, ses causes et ses conséquences sont très complexes et demanderaient donc trop d'heures de travail individuel. C'est pourquoi, nous avons décidé de créer un Padlet, à savoir une page interactive sur le site Padlet.com, titré « L'histoire politique de l'Iran : quelques infos »⁶⁸. Les apprenants pourront y trouver toutes les informations utiles pour en savoir un peu plus sur la Révolution Iranienne et pouvoir ainsi traduire ce texte avec les connaissances nécessaires sur la question. Tous les matériaux didactiques présents sur la page ont été créés *ad hoc*. Il y a avant tout une chronologie qui situe dans le temps les personnages et les évènements de l'extrait : Reza le chah et son fils Mohammad Reza (le « fils du chah » dans l'extrait), le coup d'état dont parle le père de Marjane et la Révolution de 1979. Le reste des matériaux sont surtout des images avec de brèves légendes : une photo de Mohammad Reza Pahlavi tout seul, que nous avons utilisée pour expliquer le rôle de la propagande dans le régime du chah ; une photo de Mohammad Reza avec sa famille ; une photo qui représente des étudiants qui abattent la statue du chah Mohammad pendant les protestations et une photo de l'opposant politique Khomeini. Il y a ensuite une dernière image qui met en évidence le mot français « chah » et ses variations plus semblables à la persane « shah » et « schah », qui devraient stimuler la réflexion des élèves à propos de la traduction du mot en italien⁶⁹. Finalement, nous avons ajouté une vidéo sur les évènements principaux de la Révolution Iranienne. Les informations données sont les mêmes que celles de la chronologie, mais sur un support différent, ce qui assure la multiplicité des moyens de représentation.

⁶⁸ La page en question peut être consultée ici : <https://padlet.com/marymedici2204/histoireiran>

⁶⁹ La traduction du mot « chah » vers l'italien est « *scià* », mais une transcription du mot pourrait être également valide).

nous nous limiterons à mettre en évidence seulement les aspects de la traduction qui rendent l'extrait différent des autres deux textes. Quant aux instructions à suivre pour gérer les activités de cette phase, elles restent en général les mêmes que celles de l'UdA précédente.

Les groupes qui travaillent ensemble pour comparer les traductions individuelles seront les mêmes qui ont négocié ensemble les réponses à l'analyse du texte, de manière à pouvoir reprendre le discours là où il s'était interrompu. L'enseignant(e) s'occupera en revanche de prendre des notes sur les points de difficulté et pour aider ses élèves. Comme pour l'UdA précédente, cette activité devrait durer de 45 à 60 minutes afin de garantir une véritable négociation d'une traduction finale. Ensuite, la discussion finale collective sera commencée par les porte-parole des groupes lors du cours de français suivant, pendant 45-50 minutes. La discussion sera médiée par l'enseignant(e) à partir des réponses aux questions d'analyse stylistique et culturelle, pour fournir une correction. Il/elle signalera également les erreurs de nature linguistique et les points difficiles à rendre en italien qu'il/elle a remarqués pendant la séance précédente.

Au-delà des éléments textuels dont nous avons déjà illustré la traduction, un autre point intéressant à mentionner pendant la restitution finale en classe peut être, par exemple, la figure du général turque Atatürk. Ce dernier n'a pas été inclus dans le « Coin culture », car nous avons jugé que le travail de documentation sur l'Iran était suffisant pour une seule UdA. Toutefois, il pourrait être utile de préciser rapidement qu'Atatürk est considéré comme le père de la Turquie moderne pour avoir détrôné l'empereur ottoman et avoir fondé une république. C'est pourquoi le père de Marjane donne cet exemple quand il parle d'« époque des républiques dans la région ». D'un point de vue plus linguistique, le mot « courbature » est également intéressant. Il indique précisément les douleurs aux os et aux muscles qui sont dus à la fièvre ou, comme en ce cas, à des efforts physiques trop intenses. Ensuite, il y a l'expression « avoir vent de », qui indique « savoir, soupçonner quelque chose par quelques indices, quelques renseignements »⁷⁰. Une traduction de cette expression pourrait supposer le recours au verbe italien « *trapelare* » qui nécessite pourtant une petite adaptation : « *Così quando la notizia dei suoi progetti trapelò...* ». Pour terminer, le verbe « cirer », « *lustrare* » mais aussi, dans le cas des bottes, « *mettere la cera* » ou simplement « *incerare* » en italien, n'a pas un nom dérivé comme le français « cireur ». Comme nous ne pourrions pas dire « inceratore », nous pouvons alors choisir

⁷⁰ Tirée du Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFi) : <http://stella.atilf.fr>.

« *lustrascarpe* » (« *Avrai tutto, il potere, il trono, dei lustrascarpe...* » ou même, pour garder la structure de la phrase plus semblable à la française : « *Avrai tutto, il potere, il trono, e qualcuno che ti metterà la cera sugli stivali/ ti incererà gli stivali...* »).

Pour conclure, après avoir terminé cette activité, la durée totale de l'UdA aura atteint quatre heures environ.

Texte 3 : *Les soleils des indépendances*

Activités de prélecture

L'activité de prélecture de ce texte vise à aborder le sujet de l'excision, qui permettra aux élèves de se décentrer et de relativiser leur vision. L'enseignant(e) commencera donc par demander aux élèves ce qu'ils considèrent comme des rites de passage de l'enfance à l'âge adulte. Il n'est pas nécessaire d'écrire les idées des élèves au tableau, car le but est de promouvoir une discussion informelle sur, par exemple, l'anniversaire des 18 ans ou la *Maturità* italienne, les deux étapes fondamentales de l'accès à l'âge adulte pour les jeunes Italiens⁷¹. De cette façon, il/elle stimulera la grammaire de l'anticipation et aura également l'occasion d'augmenter la motivation des élèves. En effet, partir de ses expériences personnelles permet à l'étudiant de reconnaître que les thèmes traités en classe, même s'ils sont géographiquement éloignés, sont proches de leur propre vécu. Autrement dit, de reconnaître que les rites de passage existent dans toutes les cultures bien que sous des formes différentes.

La vidéo jointe au début de la fiche de l'enseignant(e) (Annexe, 3) est un documentaire qui montre un rite de passage de l'enfance à l'âge adulte dans un groupe de jeunes hommes d'une tribu de la Côte d'Ivoire, réalisé par la chaîne d'information Al Jazeera⁷². En particulier, la partie de la vidéo que nous avons sélectionnée montre la préparation des jeunes à la cérémonie d'initiation (ils doivent en effet porter des ornements, chacun avec une valeur symbolique précise) et le début de cette cérémonie qui est essentiellement

⁷¹ Il est également important d'assurer une certaine « fluidité » dans la manière d'aborder le sujet. Il n'est pas souhaitable pour l'enseignant(e) d'entrer en classe et de poser la question de manière abrupte. Au contraire, il faudrait commencer en partageant des événements de sa vie personnelle, même inventés si nécessaire. Par exemple, vu que les élèves devront les passer en fin d'année, il est possible de leur demander si le Ministère de l'Éducation a déjà publié la mise à jour des règlements pour les épreuves de la *Maturità*,.

⁷² Le documentaire complet est disponible ici : <https://www.youtube.com/watch?v=2vKQUciesDs>. Le contenu qui nous intéresse va de la minute 11 :45 à la minute 18 :24.

constituée par une danse⁷³. À la fin de cette danse, non seulement les jeunes seront devenus des hommes, mais le meilleur danseur de la tribu sera élu aussi. Il serait également souhaitable d'explicitier ces informations avant ou après la première vision de la vidéo (le nombre de visions dépendra entièrement de la réaction des apprenants). Bien qu'elle ne contienne que peu de séquences parlées en effet, la vidéo reste un matériel authentique en langue française sous-titré en anglais. En tout cas, nous croyons que cela aidera les apprenants au moment de la lecture du texte, car l'excision est un type de rite d'initiation réservé aux femmes. De plus, des références aux ornements, aux danses et à la solennité de la cérémonie peuvent être trouvés dans l'extrait tiré de l'œuvre de Kourouma. Pour conclure cette activité, l'enseignant(e) pourrait demander aux élèves si, à leur avis, en Italie aussi il existe des manières de s'habiller, des ornements ou des actes particuliers associés aux rites de passage. Ainsi, les deux cultures pourront être mises en comparaison une première fois avant de passer à l'activité suivante, c'est-à-dire à la présentation PowerPoint en classe.

La dernière activité de prélecture est la présentation des diapositives dédiées à la contextualisation de l'auteur et de son œuvre (Annexe, 1, diapositives 9-13). Dans le cas du troisième extrait, le thème est bien plus spécifique que celui du roman *Les soleils des indépendances*. En effet, le roman de Kourouma raconte la vie de Fama et de sa femme Salimata au cours de la période difficile que la Côte d'Ivoire a traversée sur le plan social et politique après l'époque (« soleils » en malinké) des indépendances. Grâce à cette contextualisation, nous souhaitons éveiller l'intérêt des apprenants qui décideront peut-être de lire l'œuvre en entier.

Le temps qu'il faudrait réserver à cette activité est de 40 minutes environ, suivi de la lecture de l'extrait et de l'activité de globalité.

Activités de globalité

Pour des raisons de temps, c'est-à-dire pour éviter que cette première partie de l'UdA dure plus d'une heure de cours, l'activité de compréhension globale a été créée pour être très rapide. Le temps estimé pour lire l'extrait du roman et pour compléter cette activité de globalité est donc de 20 minutes environ à ajouter aux 40 minutes des deux activités de

⁷³ Les ornements sont, dans l'ordre d'apparition : un cache-sexe comme unique vêtement, l'*acria* (un collier avec une amulette) et un bouclier pour la protection en guerre. Puis, l'*eyibel* (des cordes à porter autour de la poitrine pendant la fête), un sabre falciforme et une cloche est utilisée en guerre pour donner le rythme aux coups de sabre.

prélecture. En outre, comme le texte lui-même est composé par un très grand nombre d'éléments à charge culturelle, une compréhension très générale du rôle de Salimata et de celui de sa mère semble être suffisante dans un premier temps⁷⁴.

À cet égard, nous avons choisi un exercice consistant à associer chaque personnage (Salimata ou la mère de Salimata) aux affirmations qui le concernent. Après avoir lu le texte, les apprenants pourront donc travailler ensemble, en binômes ou en petits groupes, pour réaliser l'activité. Il serait également possible de leur faire effectuer l'exercice tous seuls et puis de contrôler en plénière. Toutefois, compte tenu du temps à disposition, il faudrait réduire le nombre de passages. Si les élèves travaillent en binômes ou en groupes de trois personnes, le temps de résolution de l'exercice est plus court car les réponses sont négociées et corrigées à l'aide de l'enseignant(e) au fur et à mesure que la discussion progresse. La correction collective pourrait ainsi être évitée⁷⁵.

Activités d'analyse

La séance de français suivante sera entièrement dédiée à l'analyse du texte, c'est-à-dire à la grille d'analyse et à la section « Avant de traduire », à l'exception de la section « Coin culture » que les élèves complèteront chez eux. Le procédé à suivre est plus ou moins le même que celui que nous avons expliqué auparavant : le temps prévu est toujours d'une heure environ et les apprenants pourront travailler ensemble en groupes de quatre ou cinq personnes. Les groupes devront également être différents de ceux des deux fois précédentes et seront maintenus pendant la discussion des traductions du texte. Nous soulignons encore une fois cet aspect pour continuer à garantir la variation continue qui évite les répétitions des mêmes dynamiques dans les groupes tant en termes de compétences que de relations.

Du point de vue pragmatique et textuel, l'extrait du roman de Kourouma est particulier avant tout pour l'attitude négative qui transperce du texte. Spécifiquement, la narratrice, Salimata dans cette séquence, condamne la pratique de l'excision (« Mais *quelle* grande signification ? ») et « Les génies entendirent les prières de sa maman, mais *comment* ! et

⁷⁴ L'opposition Salimata – mère de Salimata retournera très souvent dans nos questions d'analyse pragmatique, textuelle et stylistique. En effet, elle semble constituer la structure même du passage.

⁷⁵ Laisser plus d'autonomie aux élèves est parfois plus utile que de concentrer l'attention sur l'exactitude des réponses. Le fait de ne pas corriger les exercices tous ensemble, par exemple, peut sembler surprenant pour ceux qui sont habitués à recevoir des corrections explicites de la part de l'enseignant(e), mais il est tout-à-fait aussi efficace. L'enseignant(e) n'intervient que lorsque cela est nécessaire pour guider les élèves en difficulté vers une solution.

après *combien de douleurs ! après combien de soucis ! après combien de pleurs !* ») mais en même temps elle mélange cette condamnation à un sentiment d'apitoiement pour elle-même et pour sa mère car elle a échoué la cérémonie d'initiation⁷⁶ (« *Pauvre* maman ! Oui, la *malheureuse* maman de Salimata, que *d'innombrables et grands malheurs* a-t-elle traversés pour sa fille ! » et « *dramatique* cérémonie de l'excision », « un matin grisâtre et *bâtard* »⁷⁷). L'effort de l'auteur pour recréer la langue orale informelle à travers la parole écrite est un autre aspect intéressant qui caractérise ce passage. À cette fin, Kourouma semble exploiter l'exclamation et la coordination. Les phrases sont en effet plutôt longues et leur intonation est souvent exclamative, tout comme dans le discours oral, où il n'y a pas de pauses signalées et le flux des mots est continu. En outre, la syntaxe est principalement paratactique, comme pour recréer la structure du discours oral. En effet, les discours oraux ont généralement moins de liens hypotactiques que les textes écrits.

En ce qui concerne l'analyse stylistique, en général il s'agit d'une réflexion plus détaillée autour du rôle de Salimata et de sa mère. La première étape est donc une étude des adjectifs utilisés pour décrire la cérémonie de l'excision. Comme il est possible de le lire dans la fiche destinée à l'enseignant(e), leur valeur est en effet surtout augmentative et péjorative. Cela fait percevoir au lecteur l'importance de la cérémonie elle-même d'une part, et son dénouement négatif d'autre part. La cérémonie est « grande » (un adjectif répété plusieurs fois : une « grande chose », un « grand évènement » avec une « grande importance ») mais elle est aussi « dramatique » et elle a lieu pendant un matin « grisâtre et bâtard »⁷⁸. La deuxième question se focalise sur la caractérisation de Salimata. Le but est de faire réfléchir les apprenants sur la différence entre les éléments de description physique, qui sont très nombreux, et les éléments de description des sentiments de Salimata. En effet, ces derniers ne sont que deux, et l'un des deux est même prononcé par sa mère (« courageuse »). Cela paraît suggérer, avec d'autres éléments, que le point de vue de Salimata sur la question est en réalité presque absent. Tous les éléments qui caractérisent la jeune fille sont filtrés par

⁷⁶ Salimata est excisée mais s'évanouit peu après. Cet évènement n'est pas seulement un déshonneur, mais à cause de cela Salimata manque les festivités et les chants qui suivent ce rite de passage, qui reste ainsi incomplet.

⁷⁷ L'italique met en évidence les mots qui expriment l'attitude négative de la narratrice.

⁷⁸ À cet égard, dans le corrigé pour l'enseignant(e) nous précisons que le dénouement de la cérémonie suggéré dans le passage est tout à fait réel. Salimata s'évanouit juste après l'excision. Elle est donc ramenée au village, où elle passe une longue période de convalescence. Elle ne voit donc jamais les « ripailles », les chants et les danses après la cérémonie de l'excision. De plus, c'est pendant la période de convalescence qu'elle est violée par le sorcier-médecin qui était supposé prendre soin d'elle.

les yeux de sa mère (« belle, courageuse, parée de cent ornements (...) pendant qu'elle criait sa fierté »). Par conséquent, sauf pour le « feu au cœur » qu'elle éprouve le matin de la cérémonie, le lecteur n'« entend » jamais effectivement sa voix. Les adjectifs de l'aspect physique ont une valeur plus objective. Ils semblent souligner que Salimata n'est pas assez grande pour se rendre compte de ce qu'elle subira, car c'est une fille très « jeune » et « petite ». Après avoir examiné le rôle de Salimata, l'analyse porte sur le rôle de sa mère. Nous avons donc rapporté le discours direct de la mère de Salimata, presque toujours au futur de l'indicatif et, dans la première partie du texte jusqu'au matin de l'excision, souvent introduit par les mots : « Tu verras ». Ensuite, nous demandons aux apprenants de réfléchir au changement d'attitude et de ton de la mère de Salimata. En effet, ils deviennent inquiets et douteux le matin de l'excision :

« (...) Un matin grisâtre et bâtard, un matin comme les autres sauf pour (...) l'appréhension et le *pénible pressentiment* qui étreignait sa maman. »

« Ma fille, *sois courageuse* ! (...) Je remercie Allah que ce matin soit arrivé. Mais *j'ai peur* et *mon cœur saute de ma peur, j'implore* tous les génies que le champ soit favorable à mon unique fille ! »⁷⁹

La prise de conscience de la caractérisation des personnages et de leur fonction à l'intérieur de la narration est une étape essentielle pour comprendre la valeur sociale et culturelle de l'excision. Dans un premier moment, la mère de Salimata est très sûre du brillant avenir de sa fille, comme en témoignent l'usage du futur et l'anaphore de « tu verras » associés aux moments du rite comme les danses et les chants. En effet, pour les tribus africaines qui la pratiquent, l'excision est un rite très important et solennel. Cependant, au dernier moment, c'est-à-dire le matin du jour de l'excision, l'assurance de la mère de Salimata chancèle. Elle devient très inquiète pour sa fille, peut-être à cause du risque de la pratique elle-même dans la mesure où, dans les pages suivantes du roman, le lecteur peut découvrir que beaucoup de jeunes filles meurent dans le champ de l'excision. De cette manière, nous souhaitons que les apprenants comprennent la complexité d'un phénomène qui, bien qu'étant un trait identitaire de certaines tribus africaines, reste une pratique dangereuse et néfaste qui viole les droits des femmes. Nous l'illustrons également dans le Padlet que nous avons créé *ad hoc* en résumant les informations sur les sites officiels de l'UNICEF et l'OMS⁸⁰. L'excision n'entraîne aucune amélioration de la santé des femmes, au contraire,

⁷⁹ L'utilisation de l'italique met en évidence le changement de l'attitude de la mère de Salimata.

⁸⁰ La page sur Padlet.com peut être consultée ici : <https://padlet.com/marymedici2204/excisionfemmes>.

elle peut engendrer plusieurs problèmes, de l'hémorragie, au tétanos, à la mort. Elle est donc plutôt un héritage potentiellement mortel de la société patriarcale, dans laquelle les hommes s'arrogent le droit de contrôler le corps des femmes⁸¹. L'enseignant(e) doit pousser les apprenants à remarquer cet aspect, car il s'agit d'un élément clé pour la promotion de l'approche pluriculturelle et transculturelle à l'éducation interculturelle. Spécifiquement, nous nous référons à l'exploration des limites de l'approche différentialiste à l'éducation interculturelle illustrées par Puren et Demorgon (19, § 1.3). Par exemple, le risque principal d'une approche différentialiste au sujet de l'excision est de la tolérer en tant qu'élément identitaire d'une culture différente. L'éducation interculturelle vise principalement à reconnaître la pluralité et la fluidité de l'identité individuelle, elle ne doit en aucun cas se fonder sur le « respect intimidé » (Forestal, 2008 : 400) de l'Autre sous prétexte qu'il est différent. Au contraire, les différences culturelles doivent être discutées avec un esprit critique, surtout lorsqu'elles impliquent des droits fondamentaux des êtres humains comme dans le cas de l'excision et du droit à la santé, à la vie et à la liberté de disposer de son propre corps. Autrement dit, il est souhaitable d'encourager les apprenants à se poser des questions sur la valeur de cette pratique culturelle afin de ne pas tomber dans le piège de la pensée différentialiste. L'enseignant(e) peut aborder ce point à la fin du parcours éducatif, lors des 25 dernières minutes de conversation informelle qui terminent l'UD. Pour conclure, la dernière question de la partie « Avant de traduire » vise à faire retrouver dans le texte le passage didactique sur la cérémonie de l'excision, à savoir le moment où le rite de passage de la vie de fille à la vie de femme est décrit en détail⁸². Nous avons ainsi anticipé l'un des deux points clé du « Coin culture ».

Le « Coin culture » cible à poser l'attention sur la traduction du mot « excision » et sur les noms des deux saisons du continent africain « harmattan » et « hivernage ». Comme

⁸¹ L'UNICEF et l'OMS ne sont pas les seules institutions qui luttent contre la mutilation des génitaux féminins. Il existe également plusieurs femmes africaines qui ont subi des mutilations génitales et qui sont aujourd'hui à la tête d'organisations qui se battent pour l'élimination de cette pratique. Par exemple, Jana Dukureh, fondatrice de l'organisation non gouvernementale *Safe Hands for Girls* et Ifrah Ahmed, créatrice de la *Fondation Ifrah* (<https://croissant-rouge-europeen.org/lutte-contre-les-mutilations-genitales-feminines-en-afrique>).

⁸² Pendant quelques temps, Salimata vivra en recluse avec les autres filles excisées. Ici, elle apprendra les tabous de la tribu qui lui permettront de devenir une femme. Le personnage de Salimata, tout au long du roman, est très lié au sexe. À partir de l'échec dans le champ de l'excision en effet, c'est comme si la vie de Salimata était « maudite ». Avant tout, elle est violée pendant la période de convalescence après l'excision. Le viol ensuite affecte sa vie sexuelle déjà privée du plaisir du sexe même quand elle rencontre un homme qu'elle aime, c'est-à-dire le héros du roman Fama. Enfin, elle ne réussira jamais à tomber enceinte, vivant cette infertilité comme un nouvel échec, l'épreuve qu'elle n'est pas une véritable femme.

pour les textes précédents, la réflexion autour de la traduction de ces termes suit un parcours inductif de découverte de la culture étrangère à travers des moyens que nous avons mis à disposition sous forme de liens à des sites sur Internet. La section commence donc par l'analyse du contexte d'utilisation des deux mots « harmattan » et « hivernage ». Autrement dit, les apprenants sont encouragés à reconnaître que les deux mots indiquent deux saisons qui pourraient approximativement correspondre à « été » et à « hiver », d'ailleurs le mot « hiver » est même contenu dans le mot « hivernage ». Nous avons donc rapporté une partie de la définition de « harmattan » donnée par Chiara Brandolini dans l'article « La traduction des *realia* dans deux romans de Côte-d'Ivoire et de Martinique » : l'harmattan est en réalité un vent sec mais plutôt froid qui souffle de la fin de novembre à février, voilà pourquoi le même mot peut parfois indiquer les mois secs et froids pendant lesquels ce vent souffle, c'est-à-dire la saison sèche (Brandolini, 2011 : 484)⁸³. L'hivernage sera donc, par opposition, la saison des pluies. Les apprenants ayant encore quelques doutes pourront également consulter le site de la maison d'édition Routard. Dans la section sur la meilleure période pour visiter la Côte-d'Ivoire, ils pourront en effet trouver une référence très explicite à une « saison sèche » pendant laquelle souffle l'harmattan et une « saison des pluies ». La deuxième activité du « Coin culture » est dédiée à la traduction du mot « excision », qui n'est pas du tout simple à trouver. C'est en raison de la difficulté de trouver un correspondant italien de ce mot que, dans la dernière partie de l'activité, nous conseillons aux élèves de consulter des dictionnaires bilingues français – italien et un dictionnaire monolingue italien⁸⁴. En général, la question sur le mot « excision » vise avant tout à sensibiliser les élèves à la pratique de l'excision et, par extension, à la pratique de la mutilation des génitaux féminins. Pour ce faire, nous fournissons aux apprenants un lien à un autre Padlet sur le site Padlet.com, où ils pourront trouver les informations nécessaires pour comprendre pleinement le thème du passage qui a été seulement suggéré jusqu'à ce moment. Le Padlet a été réalisé sous forme d'une mappe : les différentes étapes signalées correspondent à quelques pays où la mutilation des génitaux féminins est encore pratiquée. Ensuite, en tapant sur ces étapes du nord au sud, les élèves auront accès, dans l'ordre : une définition de la mutilation génitale féminine, quelques chiffres sur le nombre de pays où

⁸³ Le lien à la version intégrale de cet article se trouve également dans la fiche de correction pour l'enseignant(e).

⁸⁴ Comme nous l'avons spécifié dans le corrigé pour l'enseignant(e), le mot « excision » correspondrait tout à fait au mot « escissione » en italien. Toutefois, ce dernier appartient au lexique technique médical. Nous discuterons des traductions possibles du terme « excision » dans la partie des activités de synthèse.

les mutilations sont encore pratiquées, les raisons sociales et culturelles qui les motivent et, finalement, les types de mutilations (l'excision du clitoris, l'excision du clitoris et des lèvres, l'infibulation et la cautérisation). Seulement après avoir vraiment compris la pratique de l'excision les apprenants seront finalement en mesure de se dédier aux procédés de traduction.

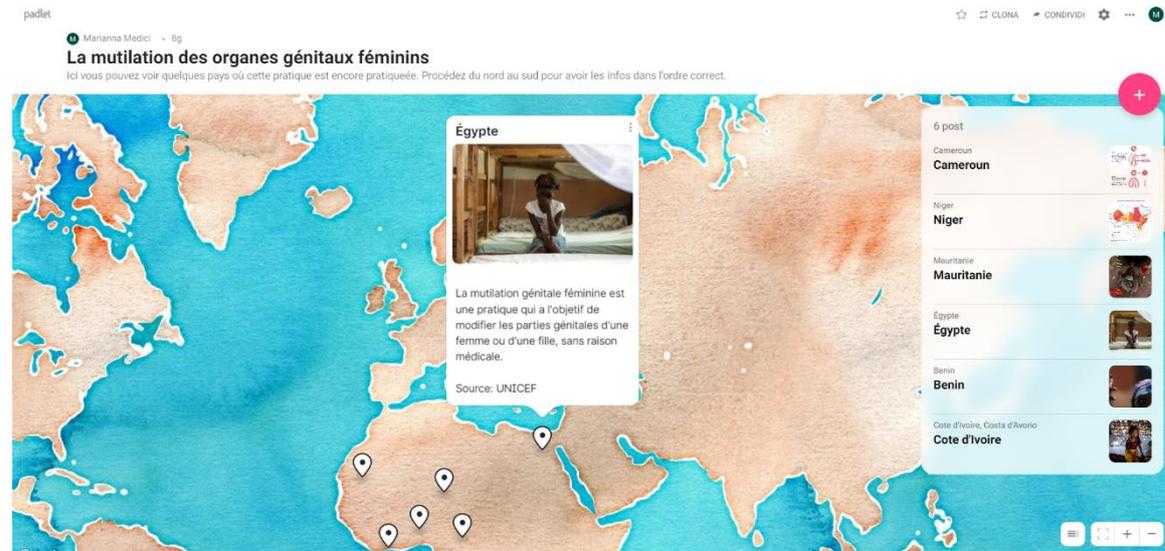


Figure 7. « La mutilation des organes génitaux féminins » dans Padlet.com

Activités de synthèse

Nous parvenons finalement à la dernière partie de cette UdA et de l'UD entière. Les passages à suivre pour implémenter les activités de synthèse en classe sont exactement les mêmes que nous avons présentés pour les deux autres UdA: les apprenants reformeront les groupes de la séance précédente sur l'analyse du texte, ils auront ensuite à disposition au moins 45-50 minutes pour discuter leurs choix de traduction et négocier une version de la traduction commune. En revanche, la discussion *in plenum* à partir des questions d'analyse pragmatique, textuelle et stylistique jusqu'aux difficultés de nature traductive notées par l'enseignant(e) pendant la discussion en groupes aura lieu pendant l'heure de cours de français suivante. Nous préférons ne pas insister encore sur ces points, vu que tout ce qui a été déjà dit à propos du moment de synthèse est valide aussi pour le dernier texte. Nous voudrions nous concentrer plutôt sur les aspects les plus intéressants du point de vue de la traduction. Par exemple, les traductions possibles des éléments analysés dans le « Coin culture », surtout la traduction du mot « excision », qu'il est très important de traiter au-

delà de la traduction littérale du terme. C'est pourquoi, l'enseignant(e) pourrait laisser cette discussion pour la fin du cours, après avoir abordé les autres problématiques.

Nous commençons par la traduction de « harmattan » et de « hivernage ». La solution ici pourrait être tout simplement d'utiliser les deux termes italiens correspondants « *stagione secca* » et « *stagione delle piogge* », qui semblent être aussi les plus appropriés. Ensuite, d'autres éléments complexes à rendre en italien sont par exemple l'expression « un matin grisâtre et bâtard », où la traduction de « bâtard » est bien moins évidente que l'on pourrait penser. Bien que « bâtard » corresponde tout à fait au mot « *bastardo* » en italien, la traduction « *un mattino grigiastro e bastardo* » n'est pas une collocation courante dans la langue italienne. De plus, la collocation « matin bâtard » n'existe même pas dans le français de France, ce qui peut faire soupçonner qu'il s'agit d'une expression de la variété ivoirienne du français. Or, nous croyons à ce propos que Kourouma était au courant que la plupart de ses lecteurs auraient parlé le français de France, par conséquent, nous considérons tout à fait voulu l'effet d'étrangeté provoqué par l'association de « *mattino* » et de « *bastardo* ». C'est pourquoi, nous garderions la « mauvaise collocation », même s'il serait également possible de choisir une expression avec moins de « couleur locale » comme « *un mattino grigiastro e maledetto* ». Un autre point d'intérêt est le verbe « battre » dans la collocation « battre l'appel ». Le verbe « battre » utilisé dans son sens transitif en effet ne veut pas dire « *battere* » ou « *colpire* » mais « mettre en mouvement à l'aide de quelque chose qui tourne ou s'agite »⁸⁵, qui dans l'extrait est le premier cri du coq. Nous pourrions donc traduire avec une forme italienne plus courante comme « *chiamare all'appello* ». Les apprenants pourront également retrouver le terme « génie(s) » que nous avons analysé pour le conte sénégalais de Coumba dans sa forme plus correcte « djinn ». En vertu de cette nouvelle connaissance, les élèves pourraient même décider de transposer le terme « djinn », suivi d'une Note du Traducteur (NdT) qui explique ce choix. La même solution peut être choisie pour la traduction d'« excision ». Comme nous l'avons signalé plus haut, « *escissione* » relèverait du registre sociolinguistique élevé du lexique spécifique médical. Par conséquent, le mot « excision » peut être rendu avec le terme italien standard « *mutilazione* », qui est moins précis mais plus clair. Alternativement, il serait également possible d'opter pour une traduction plus proche du texte source, « *escissione* », en la spécifiant avec une Note du Traducteur.

⁸⁵ Source : Trésor de la Langue Française Informatisé (<https://www.atilf.fr>)

La dernière considération concerne la durée totale de l'UdA. En effet, la discussion en plénière des traductions collaboratives et la correction des analyses de texte ne devraient pas prendre plus de 35-40 minutes. Cela signifie que la dernière UdA dure en réalité un peu moins de quatre heures. Les dernières 25-20 minutes serviront en effet à l'enseignant(e) pour conclure l'UD et pour offrir aux apprenants quelques pistes de réflexion à partir des thèmes traités.

Le moment de conclusion de l'UD suivra la discussion finale sur le texte de Kourouma. Nous pensons qu'il faudrait prévoir un moment de conversation informelle avec les élèves à propos du parcours terminé juste quelques minutes auparavant. D'abord, ce moment représente une sorte de « formule de clôture », pour revenir à notre conte sénégalais. Ensuite, un dernier moment de réflexion sur le véritable objectif du parcours et de l'éducation interculturelle elle-même peut stimuler le développement d'une pensée critique envers la diversité. Guidés par l'enseignant(e), les apprenants prennent conscience de l'importance d'« habiter » les interstices et d'entamer un dialogue ouvert et respectueux les uns avec les autres. Toutefois, l'Autre est un être complexe, aussi plein de contradictions que nous le sommes : dialoguer avec lui/elle ne signifie pas s'adapter à son point de vue, mais le comprendre en profondeur et en discuter ensuite. Si, avec les textes de Coumba et de Satrapi, les apprenants sont appelés à partager les idées et les expériences de l'Autre pour en reconnaître la valeur universelle, avec le texte de Kourouma des valeurs universelles comme le droit à la vie et à la santé sont reconnus à travers le rejet de la pratique culturelle de l'excision. Autrement dit, ce n'est qu'en remettant en discussion l'excision que les élèves sont encouragés à poser des questions et à réfléchir sur l'universalité et la complexité des affaires humaines.

Conclusion

Ce mémoire a illustré les raisons théoriques et pratiques pour lesquelles la traduction est un excellent outil d'éducation interculturelle. En effet, le processus de traduction permet de développer toutes les principales composantes cognitives et émotionnelles de la Compétence Communicative Interculturelle. En traduisant, les apprenants peuvent faire expérience du plurilinguisme et du pluriculturalisme qui rendent notre société de plus en plus fluide et opaque. De plus, pour vivre dans le monde de l'avenir, il est extrêmement important d'apprendre à accepter et à embrasser l'ambiguïté comme un élément naturel et essentiel de la réalité. Les écoles devraient assumer cette tâche, car elles ont toujours été chargées de former les jeunes esprits et de leur apprendre à devenir les citoyens idéaux de demain.

Une autre contribution sur ce thème nous a semblé importante. Le Conseil de l'Europe et plusieurs spécialistes dans le domaine de la didactique appellent à la promotion de l'éducation interculturelle à l'école depuis des années. Quelques-uns proposent également des activités de traduction à cette fin. Avec notre étude, nous voulons proposer une application pratique des principes qui théorisent le lien complémentaire entre l'éducation interculturelle et la traduction. Nous avons ainsi créé et décrit une unité didactique imprimable qui peut être trouvée dans l'annexe.

Évidemment, même si nous avons essayé de rendre la partie pratique réalisable en considérant le plus grand nombre de variables possibles, notre unité didactique reste un exemple basé sur un contexte idéal, avec des élèves idéaux. En revanche, une classe est un système dynamique et complexe. Seule une implémentation effective des activités présentées dans une classe réelle pourra donc indiquer la nécessité d'éventuelles modifications.

Annexe

Annexe 1. Présentation PowerPoint des œuvres et des auteurs





Où?

- + En Afrique
- + Au Sénégal

Quoi?

+ Les contes d'Afrique

Les contes africains constituent une **littérature orale**. Ils sont très importants pour la société africaine parce qu'ils transmettent les **valeurs** et les **traditions** du peuple qui les produit. L'objectif est **didactique**.

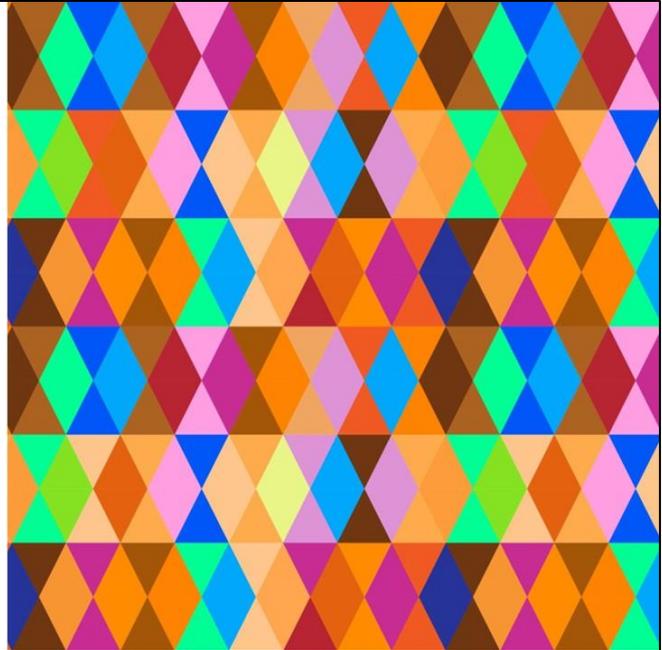
Généralement, ce sont les **anciens de la tribu** qui racontent. Dans d'autres cas, c'est un « expert de traditions » qui raconte: le **griot**.



Marjane Satrapi

Persépolis

Histoire d'une femme insoumise



Où?

- + En Asie, au Moyen Orient
- + En Iran
- + À Téhéran

Qui?

+ Marjane Satrapi

Marjane est une **illustratrice et réalisatrice** franco-iranienne.

Elle naît à Rasht, en **Iran**, dans une famille de Téhéran. Dès sa jeunesse, elle vit les conséquences de la tournure islamique du pays, comme le port du voile.

À l'âge de **14 ans**, elle est envoyée étudier à **Vienne** par ses parents.



Quoi?

Persépolis

Histoire d'une femme insoumise

Volume 1

C'est une **bande dessinée autobiographique** en noir et blanc où l'auteure retrace les étapes de son **enfance** à Téhéran pendant la révolution islamique.

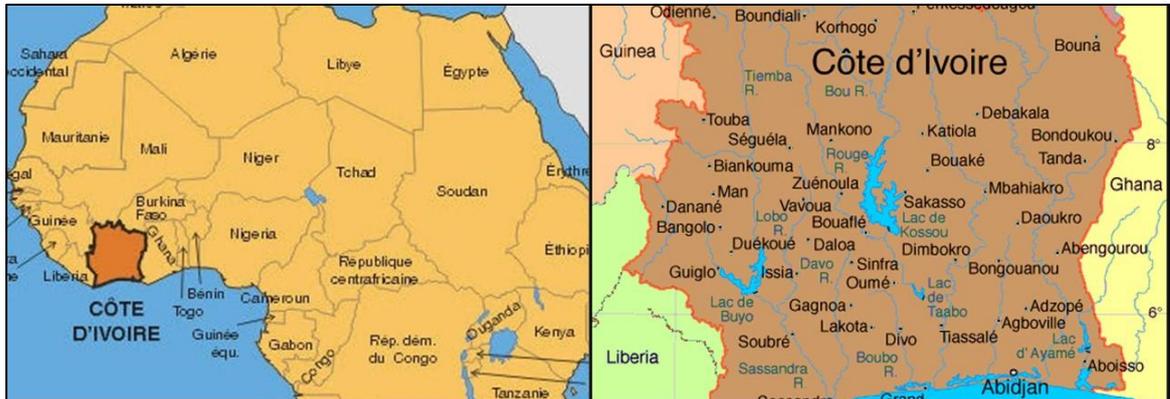
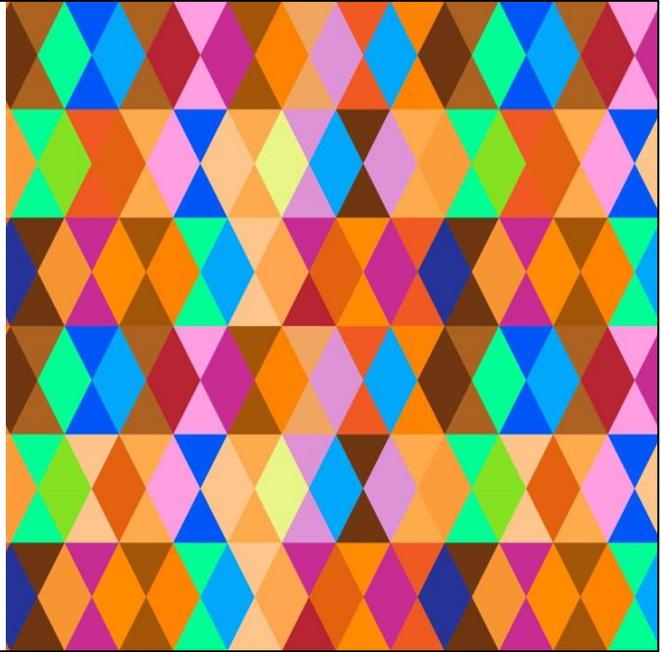
L'œuvre se compose de **quatre volumes** : le premier commence en 1979, peu avant la **révolution islamique iranienne**.

À travers les yeux de la petite Marjane, le lecteur assiste aux changements du pays entre les **rebellions** des citoyens et les premières **repressions**.



Ahmadou Kourouma

*Les soleils des
indépendances*



Où?

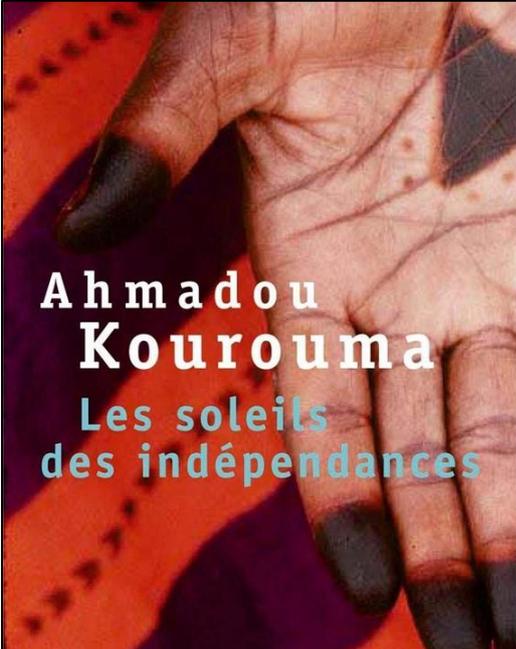
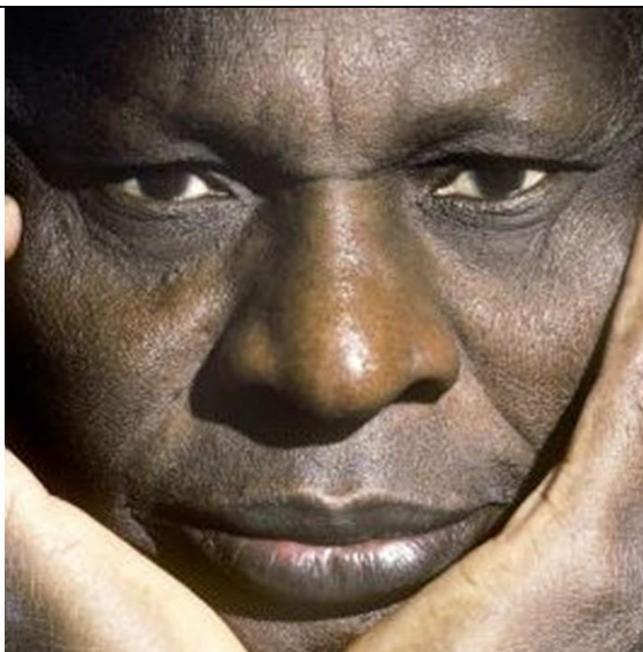
- + En Afrique
- + En Côte d'Ivoire
- + Dans une région appelée Worogoudou (Horogoudou dans le roman)

Qui?

+ Ahmadou Kourouma

C'est un des écrivains les plus importants du continent africain. C'est un **écrivain engagé**.

Ses livres dénoncent la **situation sociale et politique de l'Afrique** après la décolonisation.



Ahmadou
Kourouma
Les soleils
des indépendances

Quoi?

Les soleils des indépendances

+ Le titre

Le titre a une **double signification**. Le mot « soleil » en langue malinké, est le « soleil » et aussi une « ère » ou « époque ».

Le titre a une valeur dénonciative. L'époque de l'indépendance des pays africains a dépouillé les tribus africaines de leur terre et de leur pouvoir, mais les gouvernements sont restés corrompus.

POINTS

Ahmadou Kourouma
Les soleils des Indépendances

Depuis l'ère des Indépendances, la république de la Côte des Ebènes est en proie à de profonds bouleversements. Fama, prince déchu de la lignée des Doumbouya, respecte malgré tout la tradition des anciens. Il organise les processions funéraires et prie Allah pour que sa femme, la belle Salimata, lui donne enfin un enfant. Mais dans ce pays de violence et de misère, ses espérances ont un goût amer...



«En politique, le vrai et le mensonge portent le même pagne.»

Né en 1927 en Côte d'Ivoire et mort en 2003 en France, Ahmadou Kourouma est l'un des écrivains les plus importants du continent africain. Il est notamment l'auteur d'*En attendant le vote des bêtes sauvages* (prix du Livre Inter 1999) et de *Allah n'est pas obligé* (prix Renaudot 2000). Tous ses livres sont disponibles en Points.

«Dans l'histoire de la littérature africaine, Les Soleils des Indépendances brillera longtemps, avec une lumière sombre.»

Erik Orsenna



9 782020 259217

Photo auteur : © Jerry Bauer
Couverture : © Abbas / Magnum Photos
Éditions Points, 25 bd Romain Rolland, Paris 14
ISBN 978-2-02-059217-7 (120p., en France, 10,95 €)

6,30 €

+ L'intrigue

Fama est un prince, le dernier prince de la dynastie des Doumbouya. Après l'ère des indépendances, Fama a perdu son titre et son pouvoir.

Il tente alors de survivre avec le peu d'argent gagné par sa femme, la belle Salimata, qui a vécu un passé terrible avant d'épouser Fama.

Annexe 2 : Fiche pour l'apprenant

Coumba, la fille sans mère

- 👁️ Regardez la vidéo jusqu'à la minute 2 :08.
✍️ Après mettez en ordre les séquences de l'histoire de Coumba (image + texte)

Séquence (00 :00 - 2 :08)	Numéro
	<p>Un jour, la marâtre va puiser de l'eau à la rivière. Après avoir rempli sa bassine, elle demande si quelqu'un peut l'aider à la transporter.</p>
	<p>Puis un serpent arrive, mais la marâtre dit qu'il manque de force.</p>
	<p>Le samedi de la fête, le lion arrive pour réclamer Coumba. Il rougit. Coumba court vers sa maison, mais la porte est fermée. Seulement son amie Amidou reste avec elle.</p>
	<p>Coumba est une petite fille. Sa mère est morte, elle vit avec sa marâtre qui la déteste.</p>



Enfin, le lion arrive. Il aidera la marâtre si elle lui donne un cadeau. La marâtre accepte : son cadeau sera Coumba.



Le premier à arriver est un crapaud, mais selon la marâtre il est trop petit.



Selon vous, comment se termine l'histoire ? Coumba va mourir ou elle est sauvée ?

Discutez-en en groupes

  Après avoir vu la vidéo jusqu'à la fin, complétez la séquence du dénouement.

Séquence (2 :08 - fin)	Numéro	
	Les deux frères tirent avec leurs fusils et ils blessent le lion.	
	Coumba et ses frères restent vivre avec le djinn.	
	Coumba et ses frères retrouvent le djinn hors du village.	
	Les deux frères de Coumba, après avoir pris leurs fusils, atterrent près du village.	
	Un djinn va chercher les deux frères de Coumba pour la sauver.	



Le lion attaque la marâtre.



Lisez le conte de Coumba. Après, en groupes, complétez l'analyse du texte.

Coumba, la fille sans mère

Il était une fois une petite fille qu'on appelait Coumba sans mère. Sa mère était morte et elle vivait avec sa marâtre. Coumba sans mère avait aussi deux frères, mais ils étaient partis faire leurs études hors du pays. Cette fillette était polie et travailleuse, elle seule cuisinait pour toute la famille. Tous ceux qui la voyaient l'aimaient, sauf la seconde femme de son père, jalouse, qui disait : « Je trouverai un moyen de la tuer ! ». Elle avait décidé d'offrir l'orpheline au lion féroce vivant dans la forêt.

Un jour la marâtre alla puiser de l'eau à la rivière. Après avoir rempli sa bassine, elle demanda : « Qui vient m'aider ? ». Le crapaud arriva avec ses petits bonds. Elle lui dit : « Ah tu es trop petit, ta taille ne convient pas ». Le serpent se présenta, elle trouva qu'il manquait de force. Le lion arriva et dit : « Il n'y a que moi ici pour t'aider, mais je demande un cadeau en échange ». « Coumba sera ton cadeau » lui dit-elle « Samedi prochain nous organiserons une grande fête, je la pousserai à y aller. Quand tu rugiras en arrivant, je fermerai la maison et la porte de sa chambre. Elle ne pourra pas entrer et se mettre à l'abri ». La marâtre revint comme si de rien n'était, elle ne dit mot à l'enfant.

Ce samedi-là, les enfants vivaient pleinement la fête. Brusquement le lion rugit, il réclamait sa proie. L'enfant courut, elle cria, elle fila vers leur maison, mais toutes les portes étaient fermées. Amidou, sa seule véritable amie, décida de ne pas l'abandonner. Le lion n'avait qu'à les tuer toutes les deux. Elle courut retrouver Coumba.

Le djinn, un petit génie qui vivait sur le tamarinier dans le champ de son père, s'envola. Il atterrit là où était le grand frère de Coumba. Il frappa à la porte : « Votre sœur est donnée en cadeau au lion. Il la poursuit en ce moment pour la tuer. Je viens te chercher pour la sauver ». Le frère attrapa son fusil et sortit, le djinn lui dit : « Ferme les yeux ». Il les ferma et atterrit là où était son petit frère. En un clin d'œil ils atterrirent près du village.

Pendant ce temps Coumba et Ami se croyaient perdues, l'une avait grimpé à un arbre, l'autre se tenait aux pieds de l'arbre. Sans trembler, les deux frères visèrent le lion, tirèrent et le blessèrent en même temps, sauvant ainsi les deux fillettes. Le lion blessé marcha jusqu'à la cour de la maison et attaqua la marâtre.

Coumba, ses frères et son amie retrouvèrent le djinn hors du village. Il leur dit : « Votre mère était mon amie. Elle prenait soin du tamarinier où je vivais. Vous êtes assez instruits maintenant. Restez ici avec moi et je vous donnerai mon savoir. ». Les frères acceptèrent et ils vécurent heureux, unis avec leur sœur Coumba.

C'est ici que le conte se jette en mer, le premier qui en hume l'air ira au Paradis.

Grille d'analyse du texte

1. Le **genre** du texte est _____

2. La **fonction** générale du texte est de (plus d'une réponse peut être correcte) :
 - Raconter
 - Dénoncer
 - Informer
 - Décrire
 - Donner des avis

3. Le **narrateur** raconte à la :
 - 1^{ère} personne
 - 3^{ème} personne

4. Le **point de vue** est :
 - Omniscient
 - Interne
 - Externe

5. L'**attitude** du narrateur envers ce qu'il raconte est :
 - Positive
 - Négative
 - Neutre

Il y a des éléments dans le texte qui indiquent cette attitude ? _____

6. Le **narrateur** se réfère au lecteur ou à son public ?
 - Oui Où ? _____
 - Non

7. La **langue** du texte est :
 - Formelle
 - Standard
 - Informelle/reproduit la langue parlée

8. Dans le texte il y a plus de **phrases** :

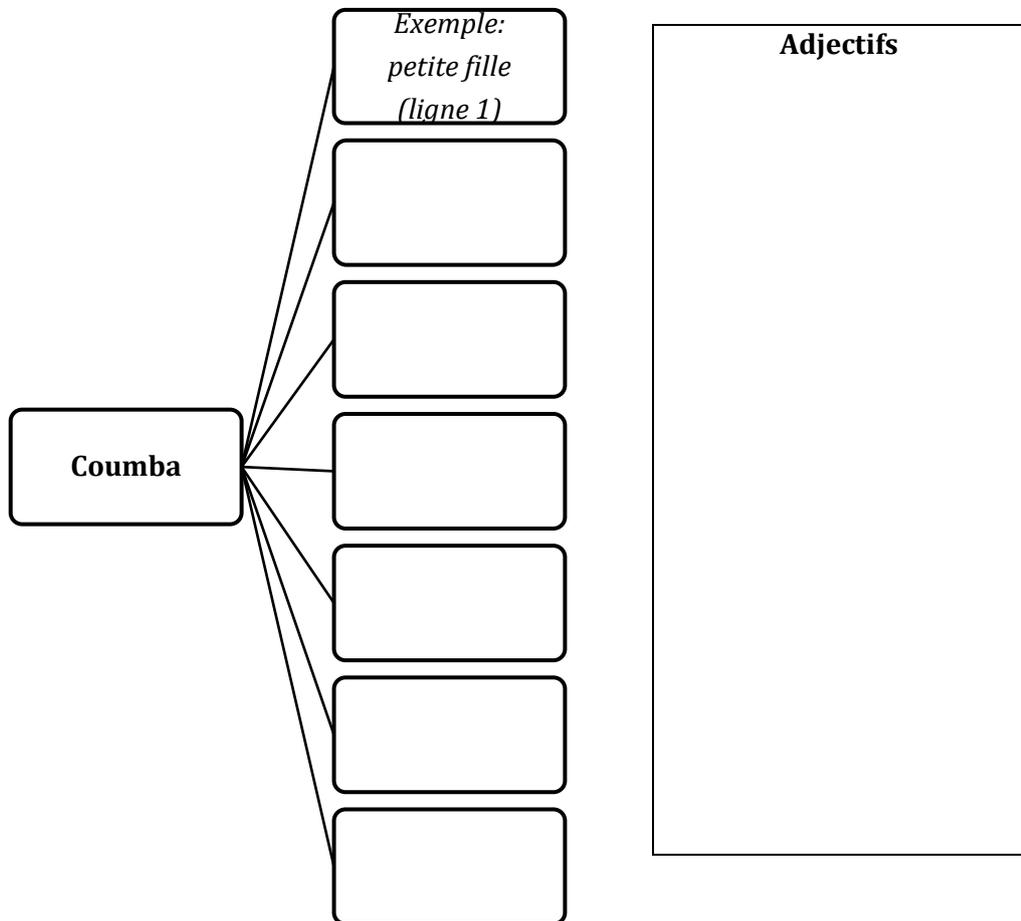
- Principales et coordonnées
- Subordonnées

9. Soulignez et observez les **verbes** dans le texte. La **narration** du texte est :

- Simultanée (la narration décrit les actions au fur et à mesure qu'elles se passent)
- Postérieure (la narration reflète sur des actions qui se sont déjà passées)

 **AVANT DE TRADUIRE**

- Repérez dans le texte les mots qui se réfèrent à Coumba et les éléments pour la décrire.



Quel est l'idée que le narrateur veut nous donner de Coumba ?

- Regardez les autres personnages, comment est-ce qu'ils sont caractérisés ? Est-ce qu'il y a une régularité dans la manière de les décrire ?

Marâtre	
Les frères	
Crapaud	
Serpent	
Lion	
Amidou	
Génie	

3. Le procédé de l'**accumulation** est créé par des listes de mots qui se succèdent, séparés par des simples virgules. Dans ce texte il y a deux accumulations de verbes. Repérez-les.
- a) _____
- b) _____

Vous répéteriez toujours le sujet avant le verbe ?

4. Mettez en évidence seulement les **verbes introducteurs** du discours direct. Est-ce qu'il y en a un qui se répète ? Si c'est le cas, est-ce que vous créeriez la même répétition en italien ?



COIN CULTURE

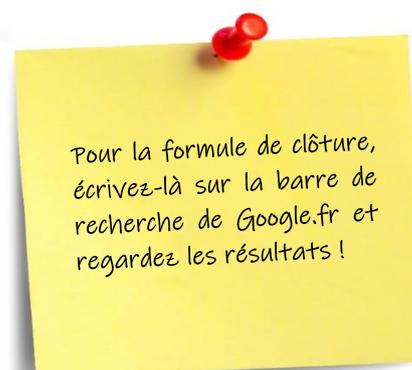
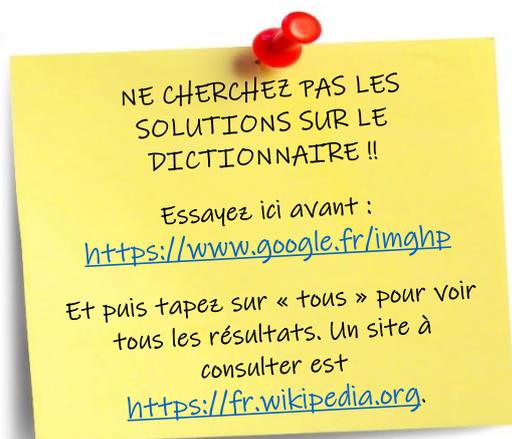
1. Retrouvez dans le texte les deux **formules d'entrée** et **de clôture** du conte.

- a) _____
- b) _____

Pensez aux formules d'ouverture des contes italiens : comment vous diriez la première ? Quel est, selon vous, le sens de la deuxième ?

2. Dans ce texte il y a deux mots liés à la **culture africaine** : « *djinn* » et « *tamarinier* ». Qu'est-ce que ce sont ? Comment vous les traduiriez en italien ?

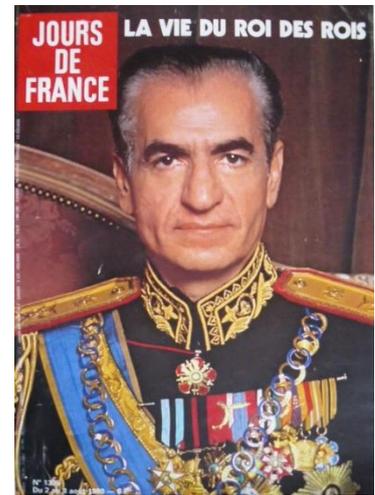
Djinn	Tamarinier
_____	_____
_____	_____
Traduction :	Traduction :



Marjane Satrapi

Persépolis. Histoire d'une femme insoumise

Regardez ces images et faites des hypothèses sur l'Iran



LA CELLULE D'EAU





LA VÉRITÉ C'EST QU'IL Y A 50 ANS, LE PÈRE DU CHAH QUI ÉTAIT SOLDAT FOMENTAIT UN COUP D'ÉTAT POUR RENSERSEUR L'EMPEREUR ET INSTAURER UNE RÉPUBLIQUE.



IL FAUT DIRE QUE C'ÉTAIT L'ÉPOQUE DES RÉPUBLIQUES DANS LA RÉGION. D'AILLEURS CHACUN L'INTERPRÉTAIT À SA FAÇON.

GANDHI EN INDE



IL FAUT QUE LES HINDOUS ET LES MUSULMANS FASSENT LA PAIX POUR VAINCRE LES ANGLAIS

ATATÜRK EN TURQUIE



NOUS LES TURCS, NOUS SOMMES DES OCCIDENTAUX LAÏCS. LA PREUVE: J'AI LES YEUX VERTS.

ALORS LE PÈRE DU CHAH VOULAIT FAIRE PAREIL.



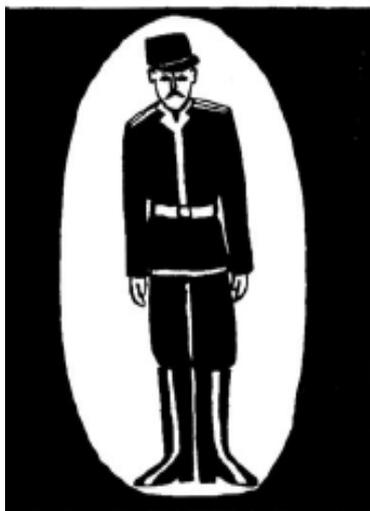
MAIS IL N'ÉTAIT NI ÉDUQUÉ COMME GANDHI QUI ÉTAIT AVOCAT,



NI ASSEZ MENEUR D'HOMMES COMME ATATÜRK QUI ÉTAIT GÉNÉRAL.



C'ÉTAIT UN PETIT OFFICIER ILLETTRÉ.



UNE AUBAÏNE POUR LES ANGLAIS QUI ÉTAIENT TRÈS INFLUENTS. CES DERNIERS EURENT RAPIDEMENT VENT DE SES PROJETS.



LE PAYS EST RICHE!

ET LES BOLCHEVIQUES SONT PROCHES

CE SOLDAT! COMMENT IL S'APPELLE?

REZA! IL FAUT ALLER LE VOIR!

ET VITE! LA PERSE DORT SUR LE PÉTROLE!





Vrai ou faux ? Lisez la bande dessinée et décidez si les phrases sont vraies ou fausses. Corrigez les fausses.

1. Au moment de l'histoire l'Iran est en révolte. _____	V	F
2. Les parents de Marjane ne veulent pas jouer avec elle. _____	V	F
3. À l'école la petite Marjane a appris que le roi de l'Iran a été choisi par Dieu. _____	V	F
4. Le père du chah s'appelle Reza. _____	V	F
5. Le père du chah était en train d'organiser une révolution pour devenir roi. _____	V	F
6. Pour Atatürk il est difficile de se faire suivre par ses soldats. _____	V	F
7. Le père du chah est un officier sans éducation. _____	V	F
8. L'intervention des Anglais a le but de porter la paix en Iran. _____	V	F
9. Ce sont les Anglais qui proposent la figure de l'empereur par droit divin. _____	V	F
10. Les Anglais offrent de l'argent au père du chah. _____	V	F
11. Le père du chah devra combattre pour devenir empereur. _____	V	F
12. Le père du chah accepte l'offre des Anglais. _____	V	F

Grille d'analyse du texte

1. Le **genre** du texte est _____

2. La **fonction** générale du texte est de (plus d'une réponse peut être correcte) :

- Raconter
- Dénoncer
- Informer
- Décrire
- Donner des avis

3. Le **narrateur** raconte à la :

- 1^{ère} personne
- 3^{ème} personne

4. Le **point de vue** est :

- Omniscient
- Interne
- Externe

5. L'**attitude** du narrateur envers ce qu'il raconte est :

- Positive
- Négative
- Neutre

Il y a des éléments dans le texte qui indiquent cette attitude ? _____

6. Le **narrateur** se réfère au lecteur ou à son public ?

- Oui Où ? _____
- Non

7. La **langue** du texte est :

- Formelle
- Standard
- Informelle/reproduit la langue parlée

8. Dans le texte il y a plus de **phrases** :

- Principales et coordonnées
- Subordonnées

9. Soulignez et observez les **verbes** dans le texte. La **narration** du texte est :

- Simultanée (la narration décrit les actions au fur et à mesure qu'elles se passent)
- Postérieure (la narration reflète sur des actions qui se sont déjà passées)

AVANT DE TRADUIRE

1. Regardez les éléments soulignés dans les phrases du texte : ils ont tous la fonction d'**emphatiser**. Mais comment est réalisée cette fonction du point de vue stylistique selon vous ?

Ce n'est jamais, jamais, jamais LE moment

- Fonction: *emphatiser*
- Réalisée à travers... *la répétition de « jamais » + « le » est écrit plus grand.*

Ça, c'est ce qu'ils disent...

- Fonction: *emphatiser*
- Réalisée à travers...

Mais il y a déjà un empereur ! Moi je veux faire une république.

- Fonction: *emphatiser*
- Réalisée à travers...

Tu vois, Dieu n'a rien à voir dans cette histoire.

- Fonction: *emphatiser*
- Réalisée à travers:

Quelquefois, les éléments qui réalisent l'emphase en italien sont un peu différents. Traduisez ces phrases : est-ce qu'il toujours possible de garder l'emphase sur le même élément ?

2. Cherchez et soulignez les deux **onomatopées** dans la bande dessinée. Quelle est la différence avec la manière de les écrire en italien ?
- a) _____ → en italien : _____
- b) _____ → en italien : _____
3. Regardez les images de la dernière partie, où Reza parle à l'Anglais. Quelle est la **position** de l'officier par rapport à l'Anglais ? Qu'est-ce qu'elle symbolise selon vous ?
4. Quel est-ce selon vous le **sentiment caché** derrière la phrase « tu nous donne juste le pétrole et nous nous occuperons de tout » ? Comment vous traduiriez l'adverbe « juste » en italien ?



1. Regardez ces extraits de la bande dessinée.

À bas le roi !

Bien sûr, son fils le chah lui succéda

La vérité c'est qu'il y a 50 ans, le père du chah qui était soldat fomentait un coup d'état pour renverser l'empereur et instaurer une république

Et puis d'abord j'aime le roi, il a été choisi par Dieu

Qui a dit ça ?

La maitresse et Dieu lui-même

C'est écrit sur la première page du livre de lecture

Qui est le roi ? Et l'empereur ? Pourquoi à l'école Marjane apprend que le roi a été choisi par Dieu ?

Pour pouvoir bien comprendre et traduire ce texte, il est nécessaire de connaître un peu l'histoire politique de l'Iran, surtout celle de la **Révolution Iranienne de 1979** qui a lieu au début de cette histoire.

C'est pendant cette révolte que les parents de Marjane lancent des pierres contre l'armée.

Comment vous tradiriez donc « chah » en italien ?



2. Reza dit : « Si Dieu le veut dans 19 jours on sera à la capitale ». Cherchez l'expression « si Dieu le veut » en arabe sur Google.fr, quelle est-ce sa traduction ?

Si Dieu le veut en arabe : _____

Maintenant cherchez l'expression en arabe sur Wikipédia France : quelle est sa fonction ?

Comment est-ce que nous pouvons donc traduire la phrase de Reza ?

Ahmadou Kourouma
Les Soleils des Indépendances

Elle repensa encore à son excision, à ses douleurs, à ses déceptions et à sa maman...

Pauvre maman ! Oui, la malheureuse maman de Salimata, que d'innombrables et grands malheurs a-t-elle traversés pour sa fille ! Et surtout lors de la dramatique cérémonie d'excision de sa fille ! elle qui avait toujours imaginé sa fille de retour du champ de l'excision, belle, courageuse, parée de cent ornements, dansant et chantant pendant qu'elle criait sa fierté. « Tu verras, disait-elle souvent alors que Salimata était une très petite fille ; tu verras, tu seras un jour excisée. Ce n'est pas seulement la fête, les danses, les chants et les ripailles, c'est aussi une grande chose, un grand évènement ayant une grande signification. »

Mais quelle grande signification ?

« Tu verras, ma fille : pendant un mois tu vivras en recluse avec d'autres excisées et, au milieu des chants, on vous enseignera tous les tabous de la tribu. L'excision est la rupture, elle démarque, elle met fin aux années d'équivoque, d'impureté de jeune fille, et après elle vient la vie de femme. »

Quand poussèrent et durcirent les seins de Salimata, sa maman éclata de joie : « Ah ! te voilà jeune fille ! ce sera bientôt. » Et au milieu d'un hivernage : « Le jour est fixé, ce sera l'harmattan à venir. » Et le jour fixé arriva en effet, un matin de la dernière semaine de l'harmattan, un matin grisâtre et bâtard, un matin comme les autres sauf le feu au cœur de Salimata et l'appréhension et le pénible pressentiment qui étreignait sa maman. Au premier cri du coq, fut battu l'appel des filles à exciser. « Ma fille, sois courageuse ! Le courage dans le champ de l'excision sera la fierté de la maman et de la tribu. Je remercie Allah que ce matin soit arrivé. Mais j'ai peur et mon cœur saute de ma peur, j'implore tous les génies que le champ soit favorable à mon unique fille ! » Oui, les génies entendirent les prières de sa maman, mais comment ! et après combien de douleurs ! après combien de soucis ! après combien de pleurs !

A. Kourouma, *Les Soleils des Indépendances*, Éditions du Seuil, 1970, pp. 34-35



Lisez le texte et choisissez si les affirmations à droite se réfèrent à Salimata ou à sa maman.

Salimata

La maman de Salimata

- a) Elle imagine un brillant avenir
- b) C'est une jeune fille
- c) Elle sera habillée avec des ornements
- d) Elle a été déçue par les génies
- e) Elle est contente pour l'excision
- f) Elle est inquiète pour l'excision
- g) Si elle est courageuse elle sera l'orgueil de la tribu
- h) Elle passera du temps lointain de sa famille
- i) Elle sera excisée
- j) Elle sent que quelque chose se passera mal

Grille d'analyse du texte

10. Le **genre** du texte est _____

11. La **fonction** générale du texte est de (plus d'une réponse peut être correcte) :

- Raconter
- Dénoncer
- Informer
- Décrire
- Donner des avis

12. Le **narrateur** raconte à la :

- 1^{ère} personne
- 3^{ème} personne

13. Le **point de vue** est :

- Omniscient
- Interne
- Externe

14. L'**attitude** du narrateur envers ce qu'il raconte est :

- Positive
- Négative
- Neutre

Il y a des éléments dans le texte qui indiquent cette attitude ? _____

15. Le **narrateur** se réfère au lecteur ou à son public ?

- Oui Où ? _____
- Non

16. La **langue** du texte est :

- Formelle
- Standard
- Informelle/reproduit la langue parlée

17. Dans le texte il y a plus de **phrases** :

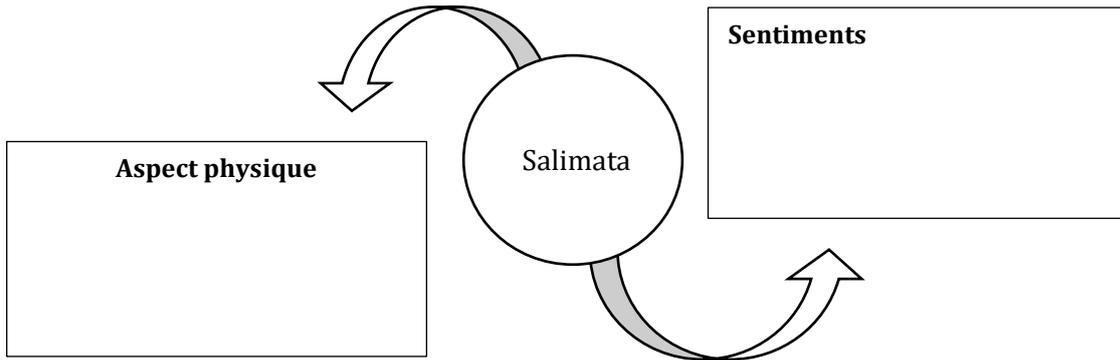
- Principales et coordonnées
- Subordonnées

18. Soulignez et observez les **verbes** dans le texte. La **narration** du texte est :

- Simultanée (la narration décrit les actions au fur et à mesure qu'elles se passent)
- Postérieure (la narration reflète sur des actions qui se sont déjà passées)

AVANT DE TRADUIRE

1. Soulignez tous les **adjectifs** utilisés pour décrire la cérémonie et le jour de la cérémonie. Qu'est-ce que nous pouvons comprendre sur cet évènement ? Comment est-ce que la cérémonie s'est enfin passée selon vous ?
2. Concentrez-vous sur la **caractérisation de Salimata**. Écrivez ci-dessous les éléments qui la décrivent (adjectifs et expressions).



Est-ce qu'il y a plus d'adjectifs pour décrire l'aspect physique ou pour décrire ses sentiments ? Qui est-ce qui voit Salimata de ces manières ? D'après vous, quelle est-ce l'idée que le narrateur veut nous donner d'elle ?

3. Focalisez-vous sur le **discours direct** de la maman de Salimata :

« Tu verras, disait-elle souvent alors que Salimata était une très petite fille ; tu verras, tu seras un jour excisée. Ce n'est pas seulement la fête, les danses, les chants et les ripailles, c'est aussi une grande chose, un grand évènement ayant une grande signification. »

« Tu verras, ma fille : pendant un mois tu vivras en recluse avec d'autres excisées et, au milieu des chants, on vous enseignera tous les tabous de la tribu. L'excision est la rupture, elle démarque, elle met fin aux années d'équivoque, d'impureté de jeune fille, et après elle vient la vie de femme. »

Quel temps verbal est-ce qu'elle utilise ? Pourquoi à votre avis ? Considérez aussi la répétition de « **Tu verras** ».

Regardez le discours direct de la maman de Salimata dans la deuxième partie de l'extrait :

« Ma fille, sois courageuse ! Le courage dans le champ de l'excision sera la fierté de la maman et de la tribu. Je remercie Allah que ce matin soit arrivé. Mais j'ai peur et mon cœur saute de ma peur, j'implore tous les génies que le champ soit favorable à mon unique fille ! »

Qu'est-ce qui a **changé** ? Pourquoi il y a ce changement selon vous ?

4. Dans cet extrait il y a un **passage didactique**. L'auteur, à travers les mots des personnages, veut nous enseigner quelque chose. Trouvez-le dans le texte et soulignez-le.



COIN CULTURE

1. Considérez ces deux termes :

Harmattan

Hivernage

Est-ce vous sauriez deviner ce qu'ils indiquent à partir du contexte où ils sont utilisés ?

Harmattan = _____ Hivernage = _____

Regardez cette **définition** du mot « harmattan » (elle se trouve sur un article qui parle de la traduction du roman) : qu'est-ce que c'est que l'« harmattan » ? Quelle saison est-ce qu'il indique ?

Les soleils des indépendances
harmattan : « vent continental qui souffle de la fin de novembre à février; par extension la période de l'année caractérisée par la présence de ce vent, une saison froide et très sèche, très marquée dans le nord du pays, plus atténuée sur le littoral. » « Les souvenirs de l'enfance, du

Comment vous traduiriez « harmattan » en italien ? Et « hivernage » ?

Si vous avez besoin d'aide, vous pouvez consulter le site du Routard (une des plus célèbres maisons d'édition de guides touristiques en France), où vous trouverez des infos sur « la meilleure saison pour visiter la Côte-d'Ivoire »

https://www.routard.com/guide/cote_d_ivoire/3229/climat_et_meteo.htm

Harmattan : _____

Hivernage : _____

2. Dans l'extrait du roman, le grand rite de passage dont parle la mère de Salimata est appelée : « **la cérémonie de l'excision** ». Est-ce que vous avez compris en quoi consiste cette « excision » ?

Comment vous traduiriez « excision » en italien ?
Vous pouvez consulter un dictionnaire bilingue français-italien et monolingue italien.

N.B. faites attention au registre !

Ici vous pouvez accéder à un Padlet qui vous expliquera tout ce dont vous avez besoin :

<https://padlet.com/mariymedici2204/excisionfemmes>

Annexe 3 : corrigé pour l'enseignant

Corrigé pour l'enseignant

Coumba, la fille sans mère

Première partie à donner aux apprenants

Durée : 15 minutes

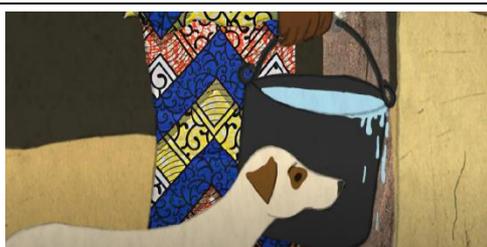
Lien pour la vidéo à montrer en classe :

https://www.youtube.com/watch?v=hE575i_nbLA

La vidéo est la version racontée oralement du texte écrit qui se trouve dans la deuxième partie.

 Regardez la vidéo jusqu'à la minute 2 :08.

 Après mettez en ordre les séquences de l'histoire de Coumba (image + texte)

Séquence (00 :00 - 2 :08)	Numéro
 <p>Un jour, la marâtre va puiser de l'eau à la rivière. Après avoir rempli sa bassine, elle demande si quelqu'un peut l'aider à la transporter.</p>	2
 <p>Puis un serpent arrive, mais la marâtre dit qu'il manque de force.</p>	4
 <p>Le samedi de la fête, le lion arrive pour réclamer Coumba. Il rougit. Coumba court vers sa maison, mais la porte est fermée. Seulement son amie Amidou reste avec elle.</p>	6

	<p>Coumba est une petite fille. Sa mère est morte, elle vit avec sa marâtre qui la déteste.</p>	<p>1</p>
	<p>Enfin, le lion arrive. Il aidera la marâtre si elle lui donne un cadeau. La marâtre accepte : son cadeau sera Coumba.</p>	<p>5</p>
	<p>Le premier à arriver est un crapaud, mais selon la marâtre il est trop petit.</p>	<p>3</p>

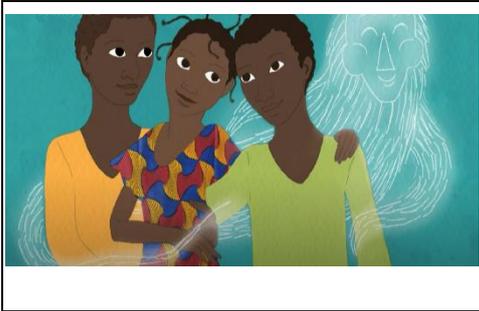
Durée : 10 minutes



Selon vous, comment se termine l'histoire ? Coumba va mourir ou elle est sauvée ?

Discutez-en en groupes

👁️ ✍️ Après avoir vu la vidéo jusqu'à la fin, complétez la séquence du dénouement.

Séquence (2 :08 - fin)	Numéro
	<p>Les deux frères tirent avec leurs fusils et ils blessent le lion.</p> <p style="text-align: right; color: blue; font-size: 24px;">3</p>
	<p>Coumba et ses frères restent vivre avec le djinn.</p> <p style="text-align: right; color: blue; font-size: 24px;">6</p>
	<p>Coumba et ses frères retrouvent le djinn hors du village.</p> <p style="text-align: right; color: blue; font-size: 24px;">5</p>
	<p>Les deux frères de Coumba, après avoir pris leurs fusils, atterrent près du village.</p> <p style="text-align: right; color: blue; font-size: 24px;">2</p>
	<p>Un djinn va chercher les deux frères de Coumba pour la sauver.</p> <p style="text-align: right; color: blue; font-size: 24px;">1</p>



Le lion attaque la marâtre.

4

Deuxième partie à donner aux apprenants

Durée lecture + grille d'analyse du texte : 45-50 minutes



Lisez le conte de Coumba. Après, en groupes, complétez l'analyse du texte.

Coumba, la fille sans mère

Il était une fois une petite fille qu'on appelait Coumba sans mère. Sa mère était morte et elle vivait avec sa marâtre. Coumba sans mère avait aussi deux frères, mais ils étaient partis faire leurs études hors du pays. Cette fillette était polie et travailleuse, elle seule cuisinait pour toute la famille. Tous ceux qui la voyaient l'aimaient, sauf la seconde femme de son père, jalouse, qui disait : « Je trouverai un moyen de la tuer ! ». Elle avait décidé d'offrir l'orpheline au lion féroce vivant dans la forêt.

Un jour la marâtre alla puiser de l'eau à la rivière. Après avoir rempli sa bassine, elle demanda : « Qui vient m'aider ? ». Le crapaud arriva avec ses petits bonds. Elle lui dit : « Ah tu es trop petit, ta taille ne convient pas ». Le serpent se présenta, elle trouva qu'il manquait de force. Le lion arriva et dit : « Il n'y a que moi ici pour t'aider, mais je demande un cadeau en échange ». « Coumba sera ton cadeau » lui dit-elle « Samedi prochain nous organiserons une grande fête, je la pousserai à y aller. Quand tu rugiras en arrivant, je fermerai la maison et la porte de sa chambre. Elle ne pourra pas entrer et se mettre à l'abri ». La marâtre revint comme si de rien n'était, elle ne dit mot à l'enfant.

Ce samedi-là, les enfants vivaient pleinement la fête. Brusquement le lion rugit, il réclamait sa proie. L'enfant courut, elle cria, elle fila vers leur maison, mais toutes les portes étaient fermées. Amidou, sa seule véritable amie, décida de ne pas l'abandonner. Le lion n'avait qu'à les tuer toutes les deux. Elle courut retrouver Coumba.

Le djinn, un petit génie qui vivait sur le tamarinier dans le champ de son père, s'envola. Il atterrit là où était le grand frère de Coumba. Il frappa à la porte : « Votre sœur est donnée en cadeau au lion. Il la poursuit en ce moment pour la tuer. Je viens te chercher pour la sauver ». Le frère attrapa son fusil et sortit, le djinn lui dit : « Ferme les yeux ». Il les ferma et atterrit là où était son petit frère. En un clin d'œil ils atterrirent près du village.

Pendant ce temps Coumba et Ami se croyaient perdues, l'une avait grimpé à un arbre, l'autre se tenait aux pieds de l'arbre. Sans trembler, les deux frères visèrent le lion, tirèrent et le blessèrent en même temps, sauvant ainsi les deux fillettes. Le lion blessé marcha jusqu'à la cour de la maison et attaqua la marâtre.

Coumba, ses frères et son amie retrouvèrent le djinn hors du village. Il leur dit : « Votre mère était mon amie. Elle prenait soin du tamarinier où je vivais. Vous êtes assez instruits maintenant. Restez ici avec moi et je vous donnerai mon savoir. ». Les frères acceptèrent et ils vécurent heureux, unis avec leur sœur Coumba.

C'est ici que le conte se jette en mer, le premier qui en hume l'air ira au Paradis.

Grille d'analyse du texte

1. Le **genre** du texte est **un conte**

2. La **fonction** générale du texte est de :
 - ✓ **Raconter**
 - Dénoncer
 - Informer
 - Décrire
 - Donner des avis

3. Le **narrateur** raconte à la :
 - 1^{ère} personne
 - ✓ **3^{ème} personne**

4. Le **point de vue** est :
 - ✓ **Omniscient**
 - Interne
 - Externe

5. L'**attitude** du narrateur envers ce qu'il raconte est :
 - Positive
 - Négative
 - ✓ **Neutre**

Il y a des éléments dans le texte qui indiquent cette attitude ? //

6. Le **narrateur** se réfère au lecteur ou à son public ?
 - ✓ **Oui** Où ? « C'est ici que le conte se jette en mer, le premier qui en hume l'air ira au Paradis »
 - Non

7. La **langue** du texte est :
 - Formelle
 - ✓ **Standard**
 - Informelle/reproduit la langue parlée

8. Dans le texte il y a plus de **phrases** :

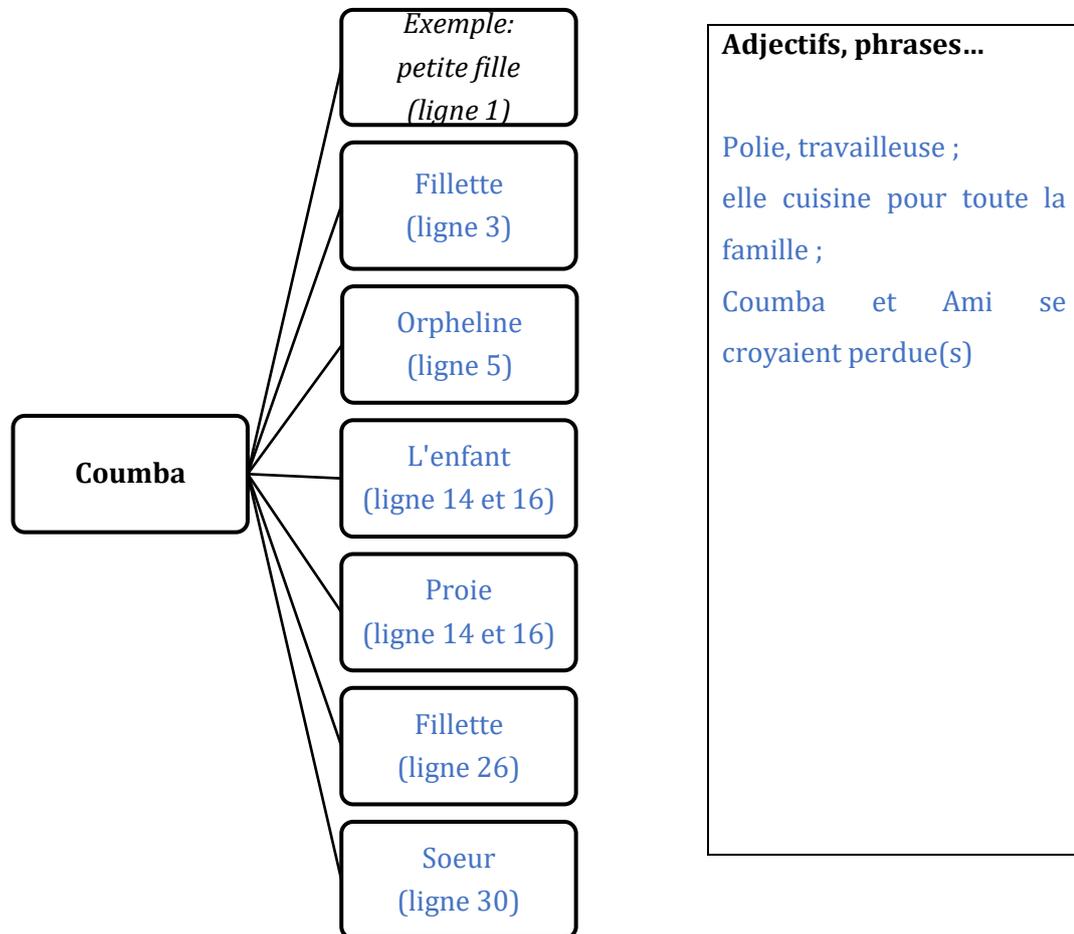
- ✓ Principales et coordonnées
- Subordonnées

9. Soulignez et observez les **verbes** dans le texte. La **narration** du texte est :

- Simultanée (la narration décrit les actions au fur et à mesure qu'elles se passent)
- ✓ Postérieure (la narration reflète sur des actions qui se sont déjà passées)

 **AVANT DE TRADUIRE**

1. Repérez dans le texte les mots qui se réfèrent à Coumba et les éléments pour la décrire.



Quel est l'idée que le narrateur veut nous donner de Coumba ?

Coumba a toutes les caractéristiques de l'héroïne : elle est décrite de manière positive (« fillette » est un diminutif affectueux, elle est « polie et travailleuse ») et c'est une victime de sa marâtre (les mots « orpheline » et « proie »).

2. Regardez les autres personnages, comment est-ce qu'ils sont caractérisés ? Est-ce qu'il y a une régularité dans la manière de les décrire ?

Marâtre	Jalouse
Les frères	Grand, petit
Crapaud	Il fait des petits bonds
Serpent	Il manque de force
Lion	Féroce
Amidou	Véritable amie de Coumba
Djinn	Petit génie

La description des personnages est concise mais précise : tous les personnages ne sont décrit que par un ou deux adjectifs mais ceux-ci respectent le rôle qu'ils ont dans le conte (les opposants, c'est-à-dire le lion et la marâtre sont décrits par des adjectifs négatifs ; les adjuvants sont décrits de manière positive comme « véritable amie », « petit génie »).

3. Le procédé de l'**accumulation** est créé par des listes de mots qui se succèdent, séparés par des simples virgules. Dans ce texte il y a deux accumulations de verbes. Repérez-les.
 - c) L'enfant courut, elle cria, elle fila vers leur maison.
 - d) Les deux frères visèrent le lion, tirèrent et le blessèrent en même temps.

Vous répéteriez toujours le sujet avant le verbe ? **Non, en italien les pronoms sujets ne seraient pas prononcés.**

4. Mettez en évidence seulement les **verbes introducteurs** du discours direct. Est-ce qu'il y en a un qui se répète ? Si c'est le cas, est-ce que vous créeriez la même répétition en italien ?

Oui, le verbe « dire » est répété avant presque chaque mot au discours direct. Il faudrait le répéter en italien aussi, car il s'agit d'une caractéristique du genre du conte. De plus, le conte de Coumba fait partie de la tradition orale.



COIN CULTURE (à la maison)

5. Retrouvez dans le texte les deux **formules d'entrée et de clôture** du conte.
 - c) Il était une fois une petite fille qu'on appelait Coumba sans mère.
 - d) C'est ici que le conte se jette en mer, le premier qui en hume l'air ira au paradis.

Pensez aux formules d'ouverture des contes italiens : comment vous diriez la première ?

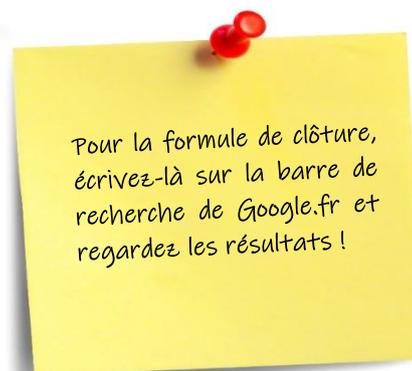
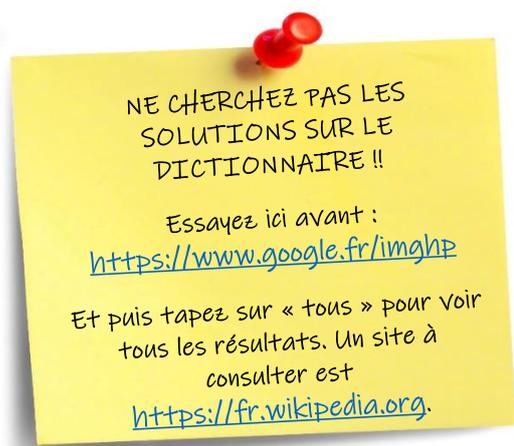
Comme en italien : « *C'era una volta una bambina chiamata Coumba senza madre* ».

Quel est, selon vous, le sens de la deuxième ?

Le deuxième a la fonction d'informer le public auditeur que le conte a terminé. Selon le forum du dictionnaire en ligne Word Reference ([Le premier qui respire ira au Paradis | WordReference Forums](#)) ce serait une formule typique de la tradition sénégalaise.

6. Dans ce texte il y a deux mots liés à la **culture africaine** : « *djinn* » et « *tamarinier* ». Qu'est-ce que ce sont ? Comment vous les traduiriez en italien ?

Djinn	Tamarinier
<p>Créature mythologique de la culture arabe islamique qui se trouve également dans plusieurs contes de la tradition africaine. C'est un être intelligent entre un homme et un ange, mais il est généralement malfaisant.</p>	<p>Arbre qui vient de l'Afrique orientale et qui aujourd'hui est répandu surtout en Inde, aux Antilles et dans le sud-est asiatique.</p>
<p>Traduction : <i>genio (della lampada)</i></p>	<p>Traduction : <i>tamarindo</i></p>

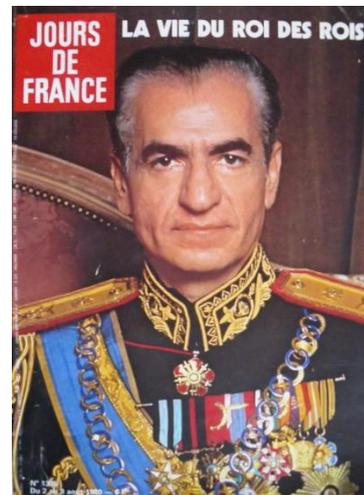


Marjane Satrapi
Persépolis. Histoire d'une femme insoumise

Première partie à donner aux apprenants

Durée : 20-25 minutes

Regardez ces images et faites des hypothèses sur l'Iran



Marjane Satrapi, « La cellule d'eau », *Persépolis. Histoire d'une fille insoumise*, vol. 1, L'Association, 2003, pp. 19-21





LA VÉRITÉ C'EST QU'IL Y A 50 ANS, LE PÈRE DU CHAH QUI ÉTAIT SOLDAT FOMENTAIT UN COUP D'ÉTAT POUR RENSER L'EMPEREUR ET INSTAURER UNE RÉPUBLIQUE.



IL FAUT DIRE QUE C'ÉTAIT L'ÉPOQUE DES RÉPUBLIQUES DANS LA RÉGION. D'AILLEURS CHACUN L'INTERPRÉTAIT À SA FAÇON.

GANDHI EN INDE



IL FAUT QUE LES HINDOUS ET LES MUSULMANS FASSENT LA PAIX POUR VAINCRE LES ANGLAIS

ATATÜRK EN TURQUIE



NOUS LES TURCS, NOUS SOMMES DES OCCIDENTAUX LAÏCS. LA PREUVE: J'AI LES YEUX VERTS.

ALORS LE PÈRE DU CHAH VOULAIT FAIRE PAREIL.



MAIS IL N'ÉTAIT NI ÉDUQUÉ COMME GANDHI QUI ÉTAIT AVOCAT,



NI ASSEZ MENEUR D'HOMMES COMME ATATÜRK QUI ÉTAIT GÉNÉRAL.

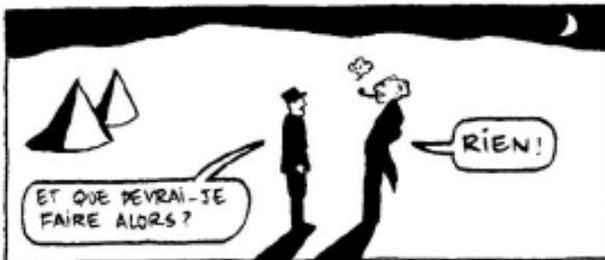


C'ÉTAIT UN PETIT OFFICIER ILLETTRÉ.



UNE AUBAÏNE POUR LES ANGLAIS QUI ÉTAIENT TRÈS INFLUENTS. CES DERNIERS EURENT RAPIDEMENT VENT DE SES PROJETS.







Vrai ou faux ? Lisez la bande dessinée et décidez si les phrases sont vraies ou fausses. Corrigez les fausses.

13. Au moment de l'histoire l'Iran est en révolte. _____	V	F
14. Les parents de Marjane ne veulent pas jouer avec elle. Ils ne se sentent pas assez bien pour jouer avec elle.	V	F
15. À l'école la petite Marjane a appris que le roi de l'Iran a été choisi par Dieu. _____	V	F
16. Le père du chah s'appelle Reza. _____	V	F
17. Le père du chah était en train d'organiser une révolution pour devenir roi. Le père du chah organise une révolution pour instaurer une république.	V	F
18. Pour Atatürk il est difficile de se faire suivre par ses soldats. Atatürk est un grand général, il est « meneur d'hommes ».	V	F
19. Le père du chah est un officier sans éducation. _____	V	F
20. L'intervention des Anglais a le but de porter la paix en Iran. Ils ne sont intéressés qu'au pétrole.	V	F
21. Ce sont les Anglais qui proposent la figure de l'empereur par droit divin. _____	V	F
22. Les Anglais offrent de l'argent au père du chah. _____	V	F
23. Le père du chah devra combattre pour devenir empereur. Il ne devra rien faire.	V	F
24. Le père du chah accepte l'offre des Anglais. _____	V	F

Troisième partie à donner aux apprenants

Durée grille d'analyse + « Avant de traduire » avec correction partielle : 60 minutes

Grille d'analyse du texte

1. Le **genre** du texte est la bande dessinée
2. La **fonction** générale du texte est de (plus d'une réponse peut être correcte) :
 - ✓ Raconter
 - ✓ Dénoncer
 - Informer
 - Décrire
 - Donner des avis

3. Le **narrateur** raconte à la :

- ✓ 1^{ère} personne
- 3^{ème} personne

4. Le **point de vue** est :

- Omniscient
- ✓ Interne
- Externe

5. L'**attitude** du narrateur envers ce qu'il raconte est :

- Positive
- ✓ Négative
- Neutre

Il y a des éléments dans le texte qui indiquent cette attitude ? La description de Reza qui est faite par le père de Marjane indique le point de vue de la narratrice sur ce qu'elle raconte. Reza n'est en effet « ni éduqué comme Gandhi (...) ni assez meneur d'hommes comme Atatürk », il est « un petit officier illettré ». En outre, l'expression « une aubaine pour les Anglais » et la phrase « tu nous donne juste le pétrole et nous nous occuperons de tout » qui est reprise dans la section « Avant de Traduire ».

6. Le **narrateur** se réfère au lecteur ou à son public ?

- Oui Où ? _____
- ✓ Non

7. La **langue** du texte est :
- Formelle
 - ✓ Standard
 - Informelle/reproduit la langue parlée
8. Dans le texte il y a plus de **phrases** :
- ✓ Principales et coordonnées
 - Subordonnées
9. Soulignez et observez les **verbes** dans le texte. La **narration** du texte est :
- Simultanée (la narration décrit les actions au fur et à mesure qu'elles se passent)
 - ✓ Postérieure (la narration reflète sur des actions qui se sont déjà passées)

AVANT DE TRADUIRE

1. Regardez les éléments soulignés dans les phrases du texte : ils ont tous la fonction d'**emphatiser**. Mais comment est réalisée cette fonction du point de vue stylistique selon vous ?

Ce n'est jamais, jamais, jamais LE moment

- Fonction: *emphatiser*
- Réalisée à travers... *la répétition de « jamais » + « le » est écrit plus grand.*

Ça, c'est ce qu'ils disent...

- Fonction: *emphatiser*
- Réalisée à travers...*l'utilisation de «ça» avant de la phrase + « c'est »*

Mais il y a déjà un empereur ! Moi je veux faire une république.

- Fonction: *emphatiser*
- Réalisée à travers...*l'utilisation de « moi » avec le pronom sujet « je » déjà exprimé*

Tu vois, Dieu n'a rien à voir dans cette histoire.

- Fonction: *emphatiser*
- Réalisée à travers...*l'utilisation de « tu vois » devant la phrase*

Quelquefois, les éléments qui réalisent l'emphase en italien sont un peu différents. Traduisez ces phrases : est-ce qu'il toujours possible de garder l'emphase sur le même élément ?

Non. Il est possible de garder la même structure d'emphase pour la première phrase et la dernière (« Non è mai, mai, mai il momento » et « Vedi ? Dio non ha niente a che fare con questa storia »).

En revanche, en italien, la deuxième et la troisième phrase ne fonctionnent pas avec le même élément emphatisé : « Questo è quello che dicono » serait plutôt « Questo è quello che dicono *loro* ». Quant à la troisième en revanche, la structure pronom tonique + pronom sujet est exprimée avec un pronom sujet prononcé en italien : « Ma c'è già un imperatore, *io* voglio fare una repubblica ».

2. Cherchez et soulignez les deux **onomatopées** dans la bande dessinée. Quelle est la différence avec la manière de les écrire en italien ?
c) Hé → en italien : *ehi*
d) Ha ! Ha ! Ha ! → en italien : *ahahah!*
3. Regardez les images de la dernière partie où Reza parle à l'Anglais. Quelle est la **position** de l'officier par rapport à l'Anglais ? Qu'est-ce qu'elle symbolise selon vous ?

Le dialogue entre Reza et les Anglais sur l'avenir de l'Iran se déroule en huit images. Dans chacune d'entre elles, Reza est plus bas que l'Anglais, ce qui laisse supposer un choix précis de l'auteure. Ce choix pourrait indiquer le rapport de pouvoir déséquilibré entre les deux.

4. Quel est-ce selon vous le **sentiment caché** de la narratrice derrière la phrase : « Tu nous donne juste le pétrole et nous nous occuperons de tout » ? Comment vous traduiriez l'adverbe « juste » en italien ?

Satrapi fait de l'ironie amère ici. Les Anglais font sembler l'échange très simple mais en réalité ils sont en train de dépouiller l'Iran de sa ressource économique la plus importante (le pétrole) en établissant en même temps un régime dictatorial. Par conséquent, ce « juste » peut se rendre avec « solo » ou, en se détachant un peu du texte source, « basta che » (« Basta che tu ci dia il petrolio e ci occuperemo noi di tutto »).



COIN CULTURE (à la maison)

1. Regardez ces extraits de la bande dessinée.

À bas le roi !

Bien sûr, son fils le chah lui succéda

La vérité c'est qu'il y a 50 ans, le père du chah qui était soldat fomentait un coup d'état pour renverser l'empereur et instaurer une république

Et puis d'abord j'aime le roi, il a été choisi par Dieu

Qui a dit ça ?

La maitresse et Dieu lui-même

C'est écrit sur la première page du livre de lecture

Qui est le roi ? Et l'empereur ? Pourquoi à l'école Marjane apprend que le roi a été choisi par Dieu ?

Pour pouvoir bien comprendre et traduire ce texte, il est nécessaire de connaître un peu l'histoire politique de l'Iran, surtout celle de la **Révolution Iranienne de 1979** qui a lieu au début de cette histoire.

C'est pendant cette révolte que les parents de Marjane lancent des pierres contre l'armée.



Copiez ce lien sur Internet :

<https://padlet.com/maryme/dici2204/histoireiran>

Vous aurez accès à un Padlet où vous trouverez toutes les informations essentielles sur la Révolution Iranienne !

Comment vous traduiriez donc « chah » en italien ?

Le mot « shah » a une traduction précise en italien qui est « scià ». Cependant, les apprenants pourraient aussi décider d'écrire le mot à la persane, « shah ». Les apprenants peuvent trouver une petite présentation de ces termes dans le Padlet.

2. Reza dit : « Si Dieu le veut dans 19 jours on sera à la capitale ». Cherchez l'expression « si Dieu le veut » en arabe sur Google.fr, quelle est-ce sa traduction ?

Si Dieu le veut en arabe : [Incha'Allah](#)

Maintenant cherchez l'expression en arabe sur Wikipédia France : quelle est sa fonction ?

Comment est-ce que nous pouvons donc traduire la phrase de Reza ?

« Incha'Allah », « si Dieu le veut » ou « si Dieu veut » en français, est une formule que les Musulmans utilisent pour se référer aux événements qui auront lieu dans l'avenir pour les remettre à la volonté d'Allah. Le temps futur peut donc être utilisé dans la mesure où il y a cette formule avant.

C'est pourquoi, la phrase de Reza devrait être traduite au temps futur alors que « Incha'Allah » pourrait être traduit avec « se Dio vuole » comme en français : « Se Dio vuole fra 19 giorni saremo nella capitale ».

Ahmadou Kourouma
Les Soleils des Indépendances

Première partie à donner aux apprenants Durée vidéo+lecture+globalité : 60 minutes

Lien pour la vidéo à montrer en classe (SEULEMENT minutes 11 : 45 - 18 :24) :

<https://www.youtube.com/watch?v=2vKQUciesDs>

La vidéo est un documentaire sur le rite de passage de l'enfance à l'âge adulte d'un groupe de jeunes hommes d'une tribu de la Côte d'Ivoire. Cette activité est liée à l'extrait du roman de Kourouma car ce dernier aussi traite d'un rite de passage. Cependant, le rite décrit par Kourouma est bien plus douloureux (l'excision, un type de mutilation des génitaux féminins).

Elle repensa encore à son excision, à ses douleurs, à ses déceptions et à sa maman...

Pauvre maman ! Oui, la malheureuse maman de Salimata, que d'innombrables et grands malheurs a-t-elle traversés pour sa fille ! Et surtout lors de la dramatique cérémonie d'excision de sa fille ! elle qui avait toujours imaginé sa fille de retour du champ de l'excision, belle, courageuse, parée de cent ornements, dansant et chantant pendant qu'elle criait sa fierté. « Tu verras, disait-elle souvent alors que Salimata était une très petite fille ; tu verras, tu seras un jour excisée. Ce n'est pas seulement la fête, les danses, les chants et les ripailles, c'est aussi une grande chose, un grand évènement ayant une grande signification. »

Mais quelle grande signification ?

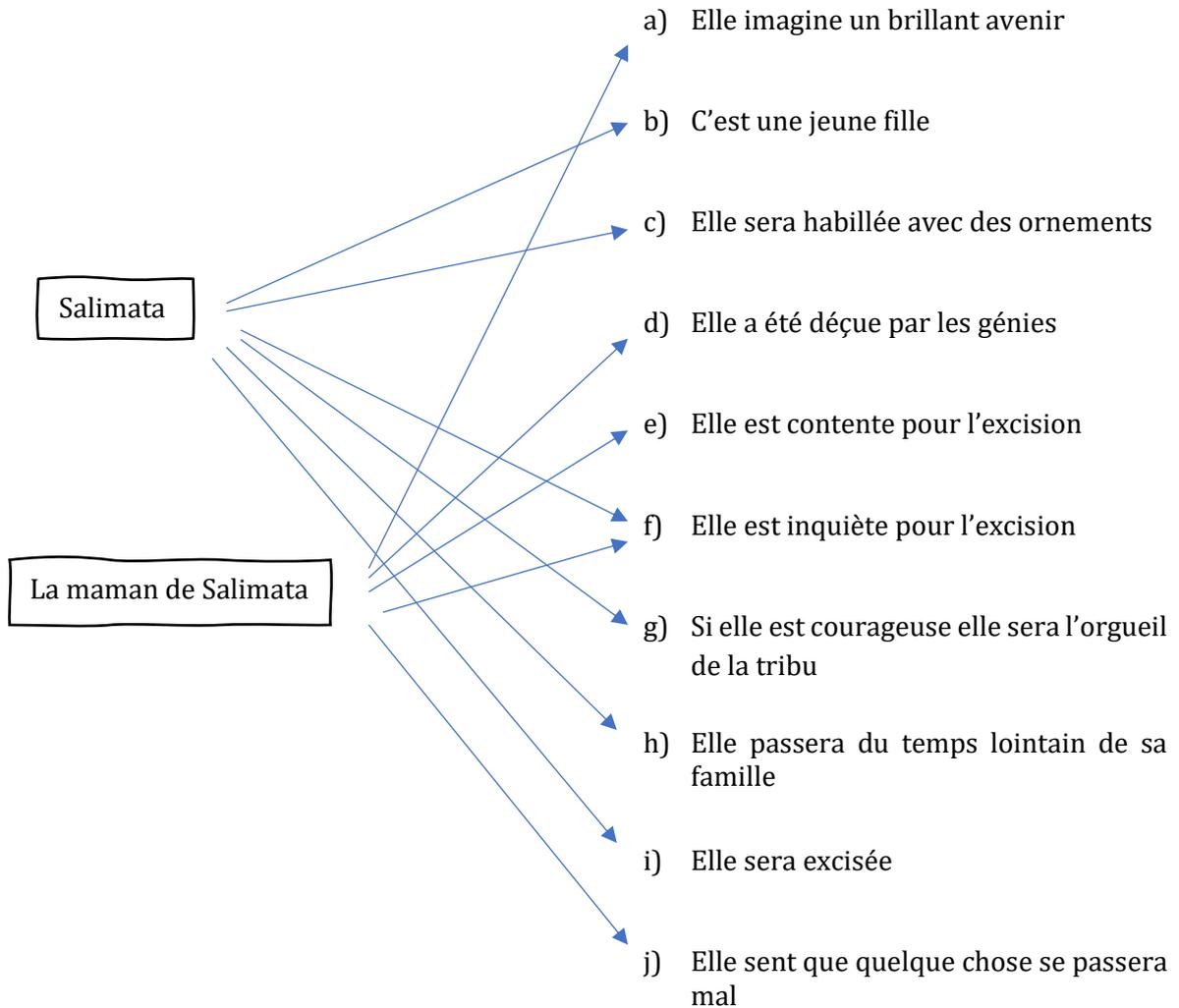
« Tu verras, ma fille : pendant un mois tu vivras en recluse avec d'autres excisées et, au milieu des chants, on vous enseignera tous les tabous de la tribu. L'excision est la rupture, elle démarque, elle met fin aux années d'équivoque, d'impureté de jeune fille, et après elle vient la vie de femme. »

Quand poussèrent et durcirent les seins de Salimata, sa maman éclata de joie : « Ah ! te voilà jeune fille ! ce sera bientôt. » Et au milieu d'un hivernage : « Le jour est fixé, ce sera l'harmattan à venir. » Et le jour fixé arriva en effet, un matin de la dernière semaine de l'harmattan, un matin grisâtre et bâtard, un matin comme les autres sauf le feu au cœur de Salimata et l'appréhension et le pénible pressentiment qui étreignait sa maman. Au premier cri du coq, fut battu l'appel des filles à exciser. « Ma fille, sois courageuse ! Le courage dans le champ de l'excision sera la fierté de la maman et de la tribu. Je remercie Allah que ce matin soit arrivé. Mais j'ai peur et mon cœur saute de ma peur, j'implore tous les génies que le champ soit favorable à mon unique fille ! » Oui, les génies entendirent les prières de sa maman, mais comment ! et après combien de douleurs ! après combien de soucis ! après combien de pleurs !

A. Kourouma, *Les Soleils des Indépendances*, Éditions du Seuil, 1970, pp. 34-35



Lisez le texte et choisissez si les affirmations à droite se réfèrent à Salimata ou à sa maman.



Grille d'analyse du texte

1. Le **genre** du texte est **le roman**.
2. La **fonction** générale du texte est de (plus d'une réponse peut être correcte) :
 - ✓ Raconter
 - ✓ Dénoncer (« Mais quelle grande signification ? »)
 - Informer
 - ✓ Décrire
 - Donner des avis

3. Le **narrateur** raconte à la :
 - 1^{ère} personne
 - ✓ 3^{ème} personne

4. Le **point de vue** est :
 - ✓ Omniscient
 - Interne
 - Externe

5. L'**attitude** du narrateur envers ce qu'il raconte est :
 - Positive
 - ✓ Négative
 - Neutre

Il y a des éléments dans le texte qui indiquent cette attitude ? « Pauvre maman ! Oui, la malheureuse maman de Salimata, que d'innombrables et grands malheurs a-t-elle traversés pour sa fille ! Et surtout lors de la dramatique cérémonie d'excision de sa fille », « Mais quelle grande signification ? », « Un matin grisâtre et bâtard », « Oui, les génies entendirent les prières de sa maman, mais comment ! et après combien de douleurs ! après combien de soucis ! après combien de pleurs ! ».

6. Le **narrateur** se réfère au lecteur ou à son public ?
 - ✓ Oui OÙ ? Les mêmes de la question précédente sauf « un matin grisâtre et bâtard »
 - Non

7. La **langue** du texte est :
- Formelle
 - Standard
 - ✓ Informelle/reproduit la langue parlée
8. Dans le texte il y a plus de **phrases** :
- ✓ Principales et coordonnées
 - Subordonnées
9. Soulignez et observez les **verbes** dans le texte. La **narration** du texte est :
- Simultanée (la narration décrit les actions au fur et à mesure qu'elles se passent)
 - ✓ Postérieure (la narration reflète sur des actions qui se sont déjà passées)

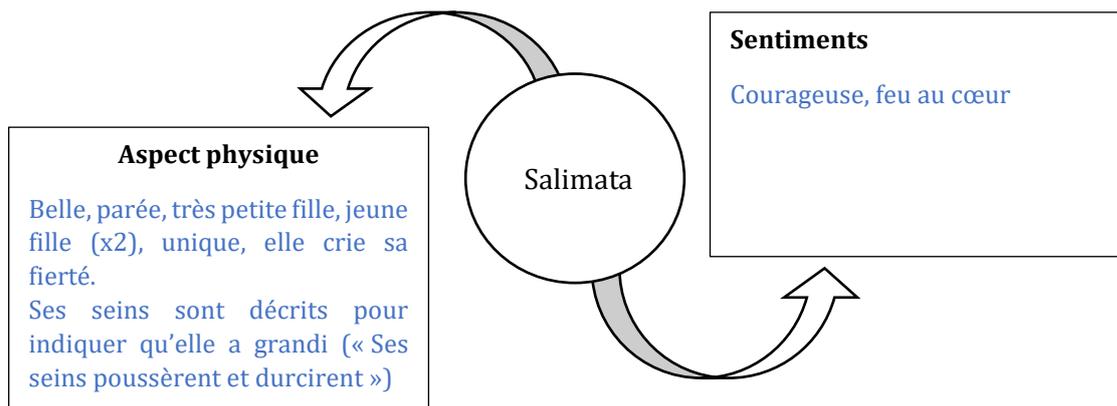
AVANT DE TRADUIRE

1. Soulignez tous les **adjectifs** utilisés pour décrire la cérémonie et le jour de la cérémonie. Qu'est-ce que nous pouvons comprendre sur cet évènement ? Comment est-ce que la cérémonie s'est enfin passée selon vous ?

La majorité des adjectifs utilisés dans ce passage pour décrire la cérémonie sont augmentatifs ou péjoratifs : la cérémonie est « grande » (répétition de « grande » : c'est une « grande chose », un « grand évènement » avec une « grande importance »), ce qui nous fait percevoir la solennité de ce rite de passage. Toutefois, la cérémonie est également « dramatique », et le matin de la cérémonie est « grisâtre et bâtard ». Cela semble être un présage que la cérémonie se passera mal (et en effet la cérémonie se passe mal : Salimata s'évanouira, elle ne verra jamais la fête après la cérémonie et elle devra passer une longue période de convalescence).

Il serait également possible de citer le « pénible pressentiment », même si l'adjectif « pénible » ne se réfère pas à la cérémonie.

2. Concentrez-vous sur la **caractérisation de Salimata**. Écrivez ci-dessous les éléments qui la décrivent (adjectifs et expressions).



Est-ce qu'il y a plus d'adjectifs pour décrire l'aspect physique ou pour décrire ses sentiments ? Qui est-ce qui voit Salimata de ces manières ? D'après vous, quelle est-ce l'idée que le narrateur veut nous donner d'elle ?

Salimata est caractérisée surtout du point de vue physique. L'aspect qui est mis en évidence semble être sa jeunesse : au début de l'extrait, elle n'est qu'une très petite fille ; puis, elle devient une jeune fille. En outre, les adjectifs les plus positifs comme « belle », « parée (de cent ornements) » et « courageuse » représentent tous le point de vue de la mère de Salimata. Dans le passage entier, le narrateur réfère directement à Salimata un seul élément : le « feu au cœur », qui indique probablement la peur et l'anxiété de Salimata le matin de la cérémonie. Cela pourrait indiquer que Salimata n'a jamais vraiment l'occasion de s'exprimer à propos de l'excision. Dès sa naissance, c'est quelque chose d'inévitable. À cela, il faut ajouter le rôle de sa mère, qui n'est pas seulement convaincue de la nécessité de l'excision, mais qui a également déjà imaginé l'avenir glorieux de sa fille.

3. Focalisez-vous sur le **discours direct** de la maman de Salimata :

« Tu verras, disait-elle souvent alors que Salimata était une très petite fille ; tu verras, tu seras un jour excisée. Ce n'est pas seulement la fête, les danses, les chants et les ripailles, c'est aussi une grande chose, un grand évènement ayant une grande signification. »

« Tu verras, ma fille : pendant un mois tu vivras en recluse avec d'autres excisées et, au milieu des chants, on vous enseignera tous les tabous de la tribu. L'excision est la rupture, elle démarque, elle met fin aux années d'équivoque, d'impureté de jeune fille, et après elle vient la vie de femme. »

Quel temps verbal est-ce qu'elle utilise ? Pourquoi à votre avis ? Considérez aussi la répétition de « **Tu verras** ».

Le temps verbal utilisé par la mère de Salimata est le futur. En français, contrairement à l'italien, on utilise le futur pour exprimer des faits certains (en italien, en revanche, le futur est souvent utilisé pour exprimer le doute, par exemple dans des phrases comme : « *Che ore sono ?* » « *Non lo so, saranno le quattro e mezza* »).

Les apprenants ne sont pas censés connaître cette utilisation du futur. Cependant, grâce à la répétition de la formule « tu verras », il est tout de même possible de supposer que la mère de Salimata est très sûre de l'avenir de sa fille. De plus, cette certitude semble confirmer que le moment de l'excision n'est pas vraiment contestable.

Regardez le discours direct de la maman de Salimata dans la deuxième partie de l'extrait :

« Ma fille, sois courageuse ! Le courage dans le champ de l'excision sera la fierté de la maman et de la tribu. Je remercie Allah que ce matin soit arrivé. Mais j'ai peur et mon cœur saute de ma peur, j'implore tous les génies que le champ soit favorable à mon unique fille ! »

Qu'est-ce qui a **changé** ? Pourquoi il y a ce changement selon vous ?

Le matin de l'excision, la certitude de la mère de Salimata vacille. Elle recommande à sa fille d'être courageuse et elle remercie Allah, mais elle a peur en même temps. Elle arrive à implorer les génies pour qu'ils protègent sa fille.

Ce changement pourrait être dû à la prise de conscience que l'excision est une pratique dangereuse et mortelle. Encourager sa fille à se soumettre à cette pratique ne signifie pas oublier qu'elle met en danger la vie de son unique fille.

4. Dans cet extrait il y a un **passage didactique**. L'auteur, à travers les mots des personnages, veut nous enseigner quelque chose. Trouvez-le dans le texte et surlignez-le.

« Tu verras, ma fille : pendant un mois tu vivras en recluse avec d'autres excisées et, au milieu des chants, on vous enseignera tous les tabous de la tribu. L'excision est la rupture, elle démarque, elle met fin aux années d'équivoque, d'impureté de jeune fille, et après elle vient la vie de femme ».

Mettre en évidence ce passage aidera peut-être les apprenants pour les questions du « Coin Culture ».



COIN CULTURE (à la maison)

1. Considérez ces deux termes :

Harmattan

Hivernage

Est-ce vous sauriez deviner ce qu'ils indiquent à partir du contexte où ils sont utilisés ?

Harmattan = **été**

Hivernage = **hiver**

Regardez cette **définition** du mot « harmattan » (elle se trouve sur un article qui parle de la traduction du roman ⁸⁶) : qu'est-ce que c'est que l'« harmattan » ? Quelle saison est-ce qu'il indique ?

Les soleils des indépendances
harmattan : « vent continental qui souffle de la fin de novembre à février ; par extension la période de l'année caractérisée par la présence de ce vent, une saison froide et très sèche, très marquée dans le nord du pays, plus atténuée sur le littoral. » « Les souvenirs de l'enfance, du

L'harmattan est un type de vent froid et sec qui souffle de la fin de novembre à février. Ce mot indique aussi la saison froide et sèche surtout au nord de l'Afrique.

⁸⁶ L'article complet peut être trouvé sur le site CAIRN.info : <https://www.cairn.info/revue-ela-2011-4-page-479.htm>.

Comment vous traduiriez « harmattan » en italien ? Et « hivernage » ?



Si vous avez besoin d'aide, vous pouvez consulter le site du Routard (une des plus célèbres maisons d'édition de guides touristiques en France), où vous trouverez des infos sur « la meilleure saison pour visiter la Côte-d'Ivoire »

https://www.routard.com/guide/cote_d_ivoire/3229/climat_et_meteo.htm

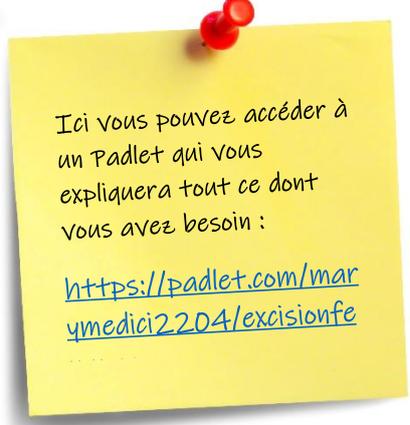
Harmattan : « harmattan » indique la saison froide et sèche mais on ne peut pas le traduire avec le mot « inverno » car l'hiver en Afrique n'existe pas. Il est donc possible de le traduire avec « stagione secca ».

Hivernage : pour la même raison, l'hivernage indiquerait la « stagione delle piogge », qui est humide.

2. Dans l'extrait du roman, le grand rite de passage dont parle la mère de Salimata est appelée : « **la cérémonie de l'excision** ». Est-ce que vous avez compris en quoi consiste cette « excision » ?

Le texte laisse deviner que l'excision est une opération de quelque sorte sur le corps de la femme (« tu seras un jour excisée ») qui vise à éliminer l'« impureté de jeune fille » pour avoir accès à la « vie de femme ».

Comment vous traduiriez « excision » en italien ? Vous pouvez consulter un dictionnaire bilingue français-italien et monolingue italien.



Ici vous pouvez accéder à un Padlet qui vous expliquera tout ce dont vous avez besoin :

https://padlet.com/mar_ymedici2204/excisionfe

N.B : faites attention au registre !

Le terme italien qui correspond exactement à « excision » est « escissione ». Cependant, « escissione » appartient au domaine lexical de la médecine et donc ce ne serait peut-être pas le terme qu'un italien utiliserait dans ce contexte.

Une généralisation, « mutilazione », pourrait être une très bonne solution, même si de cette façon l'information sur le type spécifique de mutilation est perdue (par exemple, il y a une très grande différence entre infibulation et excision, même s'il s'agit de deux mutilations).

C'est pourquoi, il est également possible de choisir une transposition (et de garder ainsi « escissione ») en précisant le sens du mot avec une Note du Traducteur (NdT).

Bibliographie et sitographie

Sources primaires

Kourouma, Ahmadou. *Les soleils des indépendances*. Paris : Seuil, 1970.

Satrapi, Marjane. *Persépolis. Histoire d'une femme insoumise*. Vol. 1, Paris : L'Association, 2003.

TV5 Monde Afrique. *Coumba, la fille sans mère*.
www.youtube.com/watch?v=hE575i_nbLA.

Sources secondaires

Aigner, Monika Ursula. *Intercultural communication : considerations and limitations as reflected in translation, with practical application for Canadian refugee claimants*. 1994, McGill University, PhD Dissertation.

Agostini, René. *La traduction n'existe pas, l'intraduisible non plus. Synge, O' Casey, Joyce, Beckett, etc.* Avignon : Éditions Universitaires d'Avignon, 2011 (10.4000/books.eua.111).

Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths et Helen Tiffin. *The empire writes back. Theory and practice in post-colonial literatures*. London & New York: Routledge, 2002.

Balboni, Paolo Ernesto. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università, 2008.

Balboni, Paolo Ernesto et Fabio Caon. *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio, 2015.

Brandolini, Chiara. « La traduction des realia dans deux romans de Côte d'Ivoire et de Martinique ». *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, no. 4, 2011, pp. 479-489 (10.3917/ela.164.0479).

Bassnett, Susan. *Translation studies*. 1980. London & New York: Routledge, 2002.

Bassnett, Susan et André Lefevère. *Constructing cultures : essays on literary translation*. Clevedon [etc.] : Multilingual Matters, 1998.

Bassnett, Susan et Harish Trivedi. *Post – colonial translation : theory and practice*. London & New York : Routledge, 1999.

Benjamin, Walter. « The translator's task ». Traduit par Steven Rendall, *L'essai sur la traduction de Walter Benjamin: traductions critiques*, TTR, vol. 10, no. 2, 1997, pp. 151-165 (doi.org/10.7202/037302ar).

Berman, Antoine. *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*. Paris : Seuil, 1999.

Bhabha, Homi K. *The location of culture*. London & New York : Routledge, 1994.

Bidaud, Françoise. *Traduire en français d'aujourd'hui : consolider ses connaissances en grammaire en traduisant*. Torino : UTET, 2014.

Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon [etc.] : Multilingual Matters, 1997.

Caon, Fabio, Annalisa Brichese et Sveva Battaglia, *Educazione interculturale in classe, una prospettiva edulinguistica*. Milano: Pearson, 2020.

Caon, Fabio, et Camilla Spaliviero, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Torino: Bonacci Loescher, 2015.

Carpi, Elena. « Traduction écrite et didactique des langues : entre communication et éducation interculturelle ». *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, no. 1, 2005, pp. 69 – 76 (10.3917/ela.141.0069).

Clair, Isabelle. « Normes ». *Les 100 mots de la sociologie*, 2011, journals.openedition.org/sociologie/667

Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001.

---. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 2021.

---. *Livre blanc sur le dialogue interculturel, « Vivre ensemble dans l'égalité »*. Strasbourg, 2008 (www.coe.int/dialogue).

---. « Historique ». *Conseil de l'Europe*, www.coe.int/en/web/language-policy/history.

Cortier, Claude. « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures ». *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, no. 4, 2005, pp. 475-489 (10.3917/ela.140.0475).

Crivellari, Cinzia. « Proposte di educazione all'interculturalità ». *Progetto Promozione del dialogo interculturale e dell'inclusione degli studenti con background migratorio*, 2019-2020 e 2020-2021, www.unive.it/pag/41025.

De Saussure, Ferdinand. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot & Rivages, 1967.

Debono, Marc-Williams, et Cécile Goï. *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers : Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*. Fernelmont : E.M.E, 2012.

Diadori, Pierangela. *Tradurre: una prospettiva interculturale*. Roma: Carocci, 2018.

Díaz, Adriana Raquel. *Developing Critical Linguaculture Pedagogies in Higher Education Theory and Practice*. Bristol [etc.] : Multilingual Matters, 2013.

Dictionnaire Larousse en ligne, www.larousse.fr/dictionnaires/francais/.

Forestal, Chantal. « L'approche transculturelle en didactique de langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? ». *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, no. 4, no, 2008, pp. 393-410 (10.3917/ela.152.0393).

Galisson, Robert. « Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée ». *Annexes des cahiers de linguistique hispanique médiévale*, vol. 7, 1988, pp. 325 – 341 (doi.org/10.3406/cehm.1988.2133).

---. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international, 1991.

Gentzler, Edwin. *Translation and rewriting in the age of post – colonial translation studies*. London & New York : Routledge, 2017.

Glissant, Édouard. *Introduction à une poétique du divers*. Paris : Gallimard, 1996.

---, *Poétique de la Relation. Poétique III*. Paris : Gallimard, 1990.

Hall, Edward T. *The silent language*. New York : Doubleday, 1959.

Halliday, Michael A.K. et Ruqaiya Hasan. « Language, context and text: aspects of language in social-semiotic perspective ». *TESOL Quarterly*, vol. 21, no. 2, June 1987, pp. 353-359.

House, Juliane. *Translation as communication across languages and cultures*. London & New York: Routledge, 2016.

ISTAT. « Testo integrale. Il Censimento permanente della popolazione e delle abitazioni. Prima diffusione dei dati definitivi 2018 e 2019 ». 15 décembre 2020, www.istat.it/it/files//2020/12/REPORT_CENSIPOP_2020.pdf.

ISTAT. « Infografiche. Censimento permanente della popolazione e delle abitazioni: gli stranieri in Italia ». 15 décembre 2020, www.istat.it/it/archivio/251651.

Jakobson, Roman. « On linguistic aspects of translation ». *On Translation*, édité par Reuben A. Brower, Massachusetts : Harvard University Press, 1959, pp. 232-239.

Kramersch, Claire et Michael Huffmaster. « The political promise of translation ». *Fremdspachen Lehren und Lernen*, no. 37, 2008.

Lefevère, André. *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*. London: Routledge, 1992.

Lemaire, Eva. « Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures ». *Revue internationale d'études canadiennes*, no. 45-46, 2012, pp. 205-218 (doi.org/10.7202/1009903ar).

Mbom, Clément. « Édouard Glissant, de l'opacité à la relation ». *Poétique d'Edouard Glissant*, Paris : Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 1999, pp. 245-254.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Indicazioni Nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsto per il liceo linguistico*. DM 211/2010, Allegato D, www.miur.gov.it/liceo-linguistico.

---. « La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri ». Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, vol. 30, octobre 2007 (archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturale.pdf).

---. *Piano degli studi del Liceo Linguistico*. DPR no. 89/2010 Allegato D, www.miur.gov.it/liceo-linguistico.

---. « Intercultura ». *MIUR*, <https://www.miur.gov.it/intercultura>.

Niranjana, Tejaswini. *Siting translation : history, post structuralism, and the colonial context*. Berkley [etc.] : University of California Press, 1992.

Nishizawa, Sumiko. *The idea of translation : exploring linguistic and cultural interstices in educational contexts*. 2005. British Columbia University, PhD dissertation.

Oloruntoba – Oju, Omotayo. « Translation, adaptation, and intertextuality in African drama – Wole Soyinka, Zulu Sofola, Ola Rotimi ». *Translation of cultures*, édité par Petra Rüdiger et Konrad Gross, vol. 13, Rodopi, 2009, pp. 3-19.

Parker, Grace. « Lutte contre les mutilations génitales féminines en Afrique ». *Croissant Rouge Européen*, 29 mai 2021, croissant-rouge-europeen.org/lutte-contre-les-mutilations-genitales-feminines-en-afrique.

Puren, Christian. *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE international, 1988.

---. « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ». *Revue de didactologie des langues – cultures et de lexiculurologie*, no. 4, 2005, pp. 491-512.

---. « Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues ». *Les langues modernes*, no. 1, 1995, pp. 7-22.

Podeur, Josiane. *Jeux de traduction – Giochi di traduzione*. Napoli: Liguori, 2008.

---. *La pratica della traduzione: dal francese in italiano e dall'italiano al francese*. Napoli: Liguori, 2002.

Richardson, Diane. *Towards a pedagogy of ambiguity. Incorporating and assessing ambiguity in a multiliteracies – based Foreign Language classroom*. 2016. Arizona University, PhD dissertation.

Rossi, Giuliano et Giuseppe Sofo. *Sulla traduzione : itinerari fra lingue, letterature e culture*. Chieti: Solfanelli, 2015.

Said, Edward. *Orientalism*. London: Penguin, 2003.

Sofo, Giuseppe. « Il dispiegarsi del tessuto della diversità ». Édouard Glissant, *Introduzione a una poetica del Diverso* (trad. Francesca Neri), Milano, Meltemi, 2020a, pp. 127-148.

---. « Migrazione, letteratura e buone pratiche pedagogiche nel contesto francese ». *Progetto Promozione del dialogo interculturale e dell'inclusione degli studenti con background migratorio*, 2019-2020 e 2020-2021, www.unive.it/pag/41025, présentation PowerPoint.

---. « Du pont au seuil : un autre espace de la traduction », *TRANS- : Revue de littérature générale et comparée*, no. 24, 2019a (doi.org/10.4000/trans.2335).

---. « La traduzione collaborativa e Brexit di James Noël ». *Brexit, di James Noël*, Venezia : Cafoscarina, 2020b, pp. 89-116.

---, « Il velo che svela: la traduzione come custode e rivelatrice del segreto letterario », *Elephant & Castle*, no. 20, 2019b, pp. 4-21.

Spivak, Gayatri C. « The Politics of Translation ». *The Translation studies reader* édité par Lawrence Venuti, London – New York : Routledge, 2000, pp. 397-416.

Steiner, George. *Après Babel : une poétique du dire et de la traduction*, trad. Lucienne Lotringer, Paris : Albin Michel, 1978.

Trésor de la Langue Française Informatisé, www.atilf.fr/ressources/tlfi.

Venuti, Lawrence, *The translator's invisibility: a history of translation*. London – New York : Routledge, 1995.

---. *The translation studies reader*. London – New York : Routledge, 2000.

Wang, Jianjun et Sunihan. « An analysis of untranslatability between English and Chinese from Intercultural perspective ». *English Language Teaching*, vol. 7, no. 4, Canadian Center of Science and Education, 2014, pp. 119-125 (10.5539/elt.v7n4p119).

Wolf, Michaela. « The *Third Space* in Postcolonial representation », *Changing the terms: translating in the Postcolonial Era*, vol. 12745, Ottawa: University of Ottawa Press, 2000, pp. 127-145.

Dernières consultations des sites Internet : 26 janvier 2023.

