Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

ordinamento ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

J'écoute, je traduis, j'apprends

Proposition de traduction en italien et de didactisation de la série audio « L'Épopée Temporelle » de Cyprien Iov

Relatore
Prof. Giuseppe Sofo

Correlatore
Prof. Yannick Hamon

Laureanda
Beatrice Demaio
Matricola 880053

Anno Accademico
2020 / 2021

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

LA TRADUCTION COMME INSTRUMENT DIDACTIQUE 5

1.1 L'histoire de la traduction dans les pratiques d'enseignement 5

1.1.1 Hier : le lien entre traduction et la didactique des langues 6

1.1.2 Aujourd'hui : la nécessité d'une réévaluation 12

1.1.3 Demain : les éléments à surveiller pour l'avenir 17

1.2 Le potentiel de la traduction comme outil d'enseignement 22

1.2.1 Quelques arguments en faveur : le concept de « compétence de traduction » 23

1.2.2 Quelques arguments en faveur : les compétences et métacompétences impliquées 32

1.2.3 Quelques arguments en faveur : les nouvelles découvertes dans le domaine de l'enseignement des langues 36

1.3 Les obstacles de la scolarité d'aujourd'hui : comment les contourner ? 41

1.3.1 Exploiter les atouts de la didactique des langues contemporaine 42

1.3.2 Adopter une méthode éclectique capable de combiner plusieurs aspects 46

1.3.3 Clarifier l'objectif : traduction didactique vs traductologie 50

PROPOSITION DE TRADUCTION : « L'EPOPEA TEMPORALE » 55

2.1 Présentation du projet : le « texte » à traduire 55

2.2 Pourquoi une série audio ? 57

2.2.1 L'aspect numérique 58

2.2.2 L'aspect humoristique 61

2.2.3 L'aspect authentique 64

2.3 Proposition de traduction 69

2.3.1 Premier épisode : « Il robot » 70

2.3.2 Cinquième épisode : « Lo scienziato » 77

2.3.3 Sixième épisode : « Il sacrificio » 84

COMMENTAIRE À LA TRADUCTION 91

3.1 Le processus et les outils 91

3.1.1 L'écoute et la transcription 92

3.1.2 Les ressources utilisées 93

3.2 La structure générale 97

3.2.1 La transposition écrite 97

3.2.2 Les éléments en commun : le titre, les personnages principaux et la chanson-thème 99
3.3 Révision épisode par épisode 101
3.3.1 Le premier épisode : « Il robot » 102
3.3.2 Le cinquième épisode : « Lo scienziato » 107
3.3.3 Le sixième épisode : « Il sacrificio » 111
UNE « NOUVELLE » TRADUCTION POUR LES ÉCOLES D'AUJOURD'HUI 117
4.1 L'évolution de la pratique : comment revisiter la traduction didactique ? 118
4.1.1 Exploiter la force motrice de la motivation : le concept de « défi » 119
4.1.2 Exploiter l'agent du groupe : la « pluralité » et ses avantages 123
4.1.3 Exploiter l'aspect interculturel : le concept de « culturème » 126
4.1.4 Exploiter le levier émotionnel : le « milieu d'apprentissage » 130
4.2 La traduction en classe : à quoi faut-il faire attention ? 137
4.2.1 Travail en classe : modèles d'application possibles 138
4.2.2 Proposition de didactisation de la série audio « L'Épopée Temporelle » 144
4.2.3 L'évaluation des erreurs : la traduction comme « réflexion » sur la langue 149
4.2.4 En cours de français : activités variées selon le niveau de langue 152
CONCLUSION 155
Bibliographie 159
Sitographie 171
Annexe 173

INTRODUCTION

« La traduction est au cœur du langage. Dans l'univers de la « communication » qui est le nôtre, elle est partout présente ». C'est ainsi que la définit Oustinoff (2003) dans son ouvrage consacré aux opérations de traduction. Une vision éclairante, pourrions-nous dire, qui implique une imprégnation et une diffusion de la pratique de la traduction dans tout le processus communicatif actuel. Une situation qui se révèle de plus en plus vraie. À tel point que Ladmiral avait déjà ouvert son livre sur les techniques de traduction en 1994 en disant que : « dans le monde moderne, la traduction est partout. Nous sommes devenus de gros consommateurs de traductions ».

La traduction est omniprésente, elle est devenue invisible et imperceptible, que ce soit dans la littérature, dans les médias que nous consommons quotidiennement ou dans le monde de l'apprentissage et de l'enseignement. Notre société contemporaine représente une diversité linguistique et culturelle unique, que la traduction nous permet de préserver et de maintenir. Contrairement à ce que beaucoup pensent, la traduction n'est pas une pratique lente, superflue et inutile, mais permet, en tant que formidable outil de communication, de préserver ce grand trésor de la diversité humaine et de le partager. Ainsi, loin d'être une pratique obsolète à oublier, même à l'école, la traduction devrait être réhabilitée et révisée dans un monde, tel que celui de la globalisation actuelle, qui exige de plus en plus une éducation interculturelle, inclusive et orientée vers l'action.

La traduction, introduite dans un programme scolaire approprié, pourrait conduire à un éloge de la diversité culturelle, pourrait contribuer à mettre les jeunes d'aujourd'hui en contact avec l'Autre. La traduction pourrait devenir une activité essentielle pour tout le système culturel et ne devrait donc plus être reléguée aux marges de la formalisation didactique, mais être reconsidérée sous une forme nouvelle et plus contemporaine. En effet, elle pourrait constituer un outil indispensable de médiation entre les langues et les cultures, capable de nous relier dans un monde où les frontières entre les peuples sont de plus en plus floues.

C'est dans ce contexte que nous devons repenser les pratiques pédagogiques à utiliser en classe. À cet égard, nous ne pouvons pas oublier que le monde scolaire et surtout celui de la « classe » est désormais une entité complexe, composée d'innombrables variables et composantes. Le rôle de l'enseignant aujourd'hui n'est plus celui d'un transmetteur de vérités et de connaissances absolues, mais celui d'un facilitateur de l'apprentissage. L'enseignant est

appelé à devenir une figure de liaison entre les innovations exigées par le monde moderne et les traditions pédagogiques, un pont entre le système scolaire et la réalité des élèves. Ainsi, il est encore plus important aujourd'hui de considérer l'apprentissage des langues comme une partie intégrante du développement de tout individu et de sa prise de conscience du monde qui l'entoure. Par conséquent, il est nécessaire de réinventer et de renouveler le matériel didactique afin de relever les défis de la nouvelle société contemporaine.

Par le biais d'un projet de traduction et de didactisation d'une série audio en format numérique, nous voulons envisager la possibilité de relancer à nouveau la pratique de traduction dans le panorama scolaire actuelle. Notre travail consiste à rechercher une meilleure compréhension des points forts de cette pratique pédagogique, afin de repérer les moyens les plus attrayants pour donner un nouveau visage à la traduction dans les classes de langue. Le leitmotiv de notre travail sera la proposition de traduction de quelques épisodes de la première saison d'une série audio francophone disponible sur Audible.fr ou YouTube, intitulée « Épopée Temporelle ». L'auteur, Cyprien Iov, est un youtubeur français bien connu qui a décidé de réaliser un projet amusant et novateur, en créant une histoire orale adaptée à un jeune public. Nous espérons que cette nouvelle façon d'imaginer l'enseignement pourra mettre en lumière certains aspects fondamentaux de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les étudiants seront déplacés vers un plan de langue complètement authentique et immersif. De là, nous espérons que naîtra une plus grande sensibilisation à l'éducation interculturelle.

Au premier chapitre, nous nous concentrerons sur une partie théorique introductive qui encadrera l'histoire de la traduction dans les pratiques d'enseignement. Nous tenterons non seulement de retracer les premières apparitions de la pratique de la traduction dans un contexte d'enseignement, mais aussi d'envisager son développement futur. Dans cette première partie, les potentialités de la traduction seront également répertoriées, afin de pouvoir imaginer une utilisation raisonnée et précise de celle-ci au sein d'un parcours didactique visant à sa valorisation. Les nouvelles découvertes dans le domaine de la didactique des langues seront abordées et les liens entre la didactique des langues et la pratique de la traduction seront recherchés. Enfin, nous examinerons les principaux obstacles à l'introduction de la traduction dans les écoles et proposerons des solutions plausibles pour sa réintroduction dans un contexte scolaire contemporain. En particulier, les liens entre la didactique de la traduction et la didactique des langues seront analysés, afin de pouvoir avancer l'hypothèse d'un parcours didactique capable d'exploiter les méthodologies et les

fondements théoriques de la formation professionnelle des traducteurs également dans le contexte scolaire.

Au deuxième chapitre, nous présenterons notre traduction de trois épisodes de la première saison de la série audio « L'Épopée Temporelle ». Imaginant un parcours didactique visant à la réalisation d'une tâche de traduction, les chapitres sélectionnés sont les plus adaptés à une utilisation en classe des différentes stratégies et techniques de traduction. Nous fournirons aussi la transcription du texte de départ en annexe.

Au troisième chapitre, nous compléterons notre travail par un commentaire sur les choix de traduction et les difficultés rencontrées lors de la traduction (et de la transcription, puisque le texte n'est présent qu'à l'oral). Cette partie nous permettra de prendre du recul et d'évaluer soigneusement les forces et les faiblesses du texte, afin de pouvoir l'utiliser à bon escient dans un contexte didactique.

Au quatrième et dernier chapitre, nous tenterons d'imaginer une possible didactisation de la traduction qui vient d'être proposée au sein d'un programme de langue et culture française. Idéalement, la traduction pourrait servir de point de départ à la création d'un parcours didactique visant plusieurs niveaux de compétence. Dans ce procédé, il est évident qu'une attention particulière sera accordée au processus induit par la tâche de traduction et aux éventuels problèmes qui peuvent survenir lors de son implémentation en classe de langue.

Au cours de cette étude, divers textes et articles seront consultés afin de donner une vision cohérente des principes et de la méthode de traduction que nous appliquons.

1

LA TRADUCTION COMME INSTRUMENT DIDACTIQUE

Ce premier chapitre entend résumer de manière exhaustive les principales considérations qui ont impliqué la pratique de la traduction dans l'apprentissage des langues au fil des années. Nous sommes conscients que le sujet est très vaste et mérite un travail approfondi. Cependant, nous avons voulu proposer une première partie introductive au sujet afin d'esquisser les points clés qui sous-tendent le projet présenté dans les chapitres suivants.

En effet, l'objectif de ce chapitre est de retracer une chronologie de la traduction en tant qu'outil didactique pour l'apprentissage des langues. Ce chapitre vise également à retracer les principaux courants de pensée autour de cette question, pour finalement parvenir à proposer un projet qui intègre ces réflexions de manière constructive susceptible de conduire à une revalorisation effective de la traduction didactique en classe de langue. Notre objectif sera également de fournir une représentation complète des opinions des experts et des spécialistes du domaine, afin de pouvoir proposer une intervention capable de combiner habilement différents aspects et thématiques.

1.1 L'histoire de la traduction dans les pratiques d'enseignement

Dans un premier temps, il est d'abord nécessaire de remonter aux origines de la traduction dans les pratiques pédagogiques afin de mieux comprendre comment elle peut être utilisée en classe. Ce survol de l'histoire nous permettra de comprendre certains liens fondamentaux entre la pratique de la traduction et l'enseignement des langues étrangères. Cependant, cela nous permettra également d'examiner les faiblesses potentielles que cette pratique peut encourir si elle est utilisée à mauvais escient. En effet, depuis quelques années, grâce à de nouvelles réflexions dans le domaine de l'enseignement des langues, la tendance des enseignants est de s'éloigner de plus en plus de la pratique de la traduction et de l'écrit pour se concentrer sur un apprentissage pleinement communicatif et immersif. Nous prendrons donc en considération tous ces éléments afin de proposer dans les chapitres suivants un projet didactique visant à renouveler la pratique de la traduction en fonction des nouvelles découvertes dans le domaine et des nouveaux besoins des étudiants d'aujourd'hui.

1.1.1 Hier : le lien entre traduction et la didactique des langues

Dès le début, la traduction a été le point de départ de l'étude et de l'apprentissage des langues étrangères. Historiquement, comme le rappelle Puren (1988 : 18-19), les premières méthodologies d'enseignement des langues modernes se sont basées sur les méthodologies déjà utilisées pour les langues anciennes. Nous ne sommes pas surpris, nous savons que l'enseignement du latin et du grec a longtemps été l'élément essentiel de l'éducation des jeunes. À partir de la Renaissance, les premiers changements significatifs dans l'apprentissage des langues anciennes ont eu lieu, avec une préférence pour l'explication explicite des règles grammaticales et la traduction juxtalinéaire de quelques morceaux choisis adaptés de la littérature latine (ibid.). Nous comprenons donc qu'à travers les siècles de l'histoire de l'enseignement des langues, en premier lieu pour le latin, la méthodologie privilégiée et l'exercice principal utilisé par les précepteurs était celui de la traduction. Le texte latin, généralement fabriqué et construit pour la leçon, était ensuite utilisé pour l'enseignement déductif (ivi : 23). En plus, nous retrouvons cette méthodologie *traditionnelle* « tout au long du XIXème siècle aussi bien dans les manuels scolaires, où les traductions d'application de règles ou de paradigmes grammaticaux conservent un rôle essentiel, que dans les différents plans d'études, qui tous commencent par le programme grammatical de chaque classe et conservent la traduction comme procédé d'enseignement/apprentissage » (ivi : 36).

Ce lien certainement incontestable a été évident pour les experts dès le début de la recherche théorique dans le domaine de l'enseignement des langues. C'est précisément parce que, comme l'explique Di Sabato (2007 : 48), « la traduction implique, par sa nature même, la compétence d'une langue étrangère[1] ». Cette relation entre l'action de traduction et l'enseignement des langues étrangères est si forte justement parce qu'elle est constitutive. Nous ne pouvons pas apprendre à communiquer dans une langue étrangère sans apprendre au préalable à transposer un message de notre langue maternelle dans une autre langue. Compte tenu de la force de ce lien, il semble impossible de dresser un panorama exhaustif de l'histoire de la traduction sans considérer l'évolution des approches d'enseignement des langues et l'impact qu'elles ont eu sur la pratique de la traduction elle-même. Le changement de méthodologies requis par l'enseignement des langues vivantes marque un point de

[1] Version originale : « il tradurre comporta per sua stessa natura la competenza in una lingua straniera » (2007 :48)

réflexion sur lequel de nombreux chercheurs ont souhaité rendre compte. Au fur et à mesure que les éléments constitutifs d'une approche évoluaient, la vision de la traduction et de son utilisation dans l'enseignement des langues étrangères changeait également.

Le domaine de l'enseignement des langues secondes (ou étrangères) a connu de nombreuses fluctuations et des changements radicaux au fil des ans. Les tendances et les opinions se sont succédés d'une manière assez cohérente avec les types de changements qui se sont produits dans la société. Comme l'explique Celce-Murcia (2001), avant le vingtième siècle, l'enseignement des langues étrangères oscillait entre l'idée de rendre les étudiants capables d'utiliser une langue (par exemple, parler ou comprendre des textes) et celle de les rendre capables d'analyser une langue (par exemple, apprendre les règles grammaticales).

Déjà dans l'antiquité, il était important d'enseigner aux gens une langue étrangère. Que ce soit en raison de la communication en latin comme lingua franca ou du besoin de la classe d'élite de se cultiver, l'enseignement des langues étrangères a toujours joué un rôle crucial dans l'éducation des individus. Cependant, bien qu'à l'époque certains aient tenté d'enseigner en utilisant une méthode essentiellement inductive[2], la méthode privilégiée au début du 19ème siècle était l'étude systématique et exclusive de la grammaire (notamment du latin). Cette démarche était une conséquence directe du regain d'intérêt des jeunes intellectuels de l'époque qui redécouvraient la beauté des textes classiques. Cette situation avait donc conduit au recours à une nouvelle approche, plus adaptée aux nouveaux objectifs de l'époque, appelée *Grammaire-Traduction*. Cette dernière s'était imposée non seulement comme modèle d'enseignement du latin classique, mais aussi des langues modernes. Balboni (2014 : 29-30) explique que cette approche formaliste se concentrait principalement sur la forme, c'est-à-dire sur les règles de prononciation et de grammaire. La dimension de travail était la phrase unique, isolée et décontextualisée, qui était sans doute plus apte à être analysée que le texte entier. L'accent était mis principalement sur les activités de traduction et la priorité était donnée à la langue écrite. L'enseignant jouait le rôle d'un prophète, « le prêtre

[2] Comme le souligne Celce-Murcia (2001 : 4), le professeur et méthodologue le plus célèbre de l'époque est peut-être Johann Amos Comenius, un professeur et expert tchèque, qui a publié plusieurs livres sur ses techniques d'enseignement vers 1631 et 1658. Son approche était axée sur l'utilisation du langage, la répétition et la pratique de l'écriture et de la parole. Il allait à contre-courant de son époque, car avec son approche inductive de l'apprentissage, il visait davantage à enseigner l'utilisation d'une langue qu'à l'analyser.

qui transmet la vérité aux élèves[3] » (ibid.). Une vérité qui n'était évidemment que grammaticale.

Toutefois, le mouvement de balancier s'est poursuivi. Celce-Murcia (2001) précise qu'à la fin du 19ème siècle nous assistons à l'émergence d'une nouvelle méthode didactique, en totale opposition avec la précédente, appelée *Méthode Directe*. Cette démarche reprenait le paradigme inductif qui avait fait son apparition discrètement au cours des années précédentes et tentait de s'imposer comme une alternative viable à l'approche *Grammaire-Traduction*. L'objectif était de remettre l'accent sur la capacité à utiliser une langue plutôt qu'à l'analyser. Cette nouvelle méthode se démarquait directement de l'ancienne approche formaliste, qui se concentrait principalement sur la grammaire et la traduction isolée de lemmes et de propositions. Une alternative nouvelle et possible au paradigme existant commençait donc à s'ouvrir. Le pionnier de cette nouvelle vision pédagogique était un expert français, François Gouin, qui publie son premier ouvrage sur la nouvelle *Méthode Directe d'Enseignement* en 1880. S'appuyant sur les théories du philosophe-scientifique Alexander von Humboldt, il recommandait l'utilisation exclusive de la langue cible en classe : pour tous deux, l'idée de base était qu'une langue ne peut pas être enseignée, mais que seules les conditions pour que l'enseignement ait lieu peuvent être créées. Nous comprenons que dans cette optique, l'utilisation de la langue maternelle et donc l'activité de traduction qui en découle était complètement exclue, voire interdite car cette méthode était axée sur la langue étrangère et son l'utilisation orale, sans tenir compte de l'aspect écrit. Dans un tel contexte, la langue étrangère ou seconde était considérée comme une connaissance qui peut être acquise naturellement et de manière innée, d'une manière tout à fait comparable à l'acquisition de la langue maternelle.

Mais la réflexion sur la langue ne s'est pas arrêtée là. De fait, ces premières approches et méthodes ont été d'une importance cruciale pour le développement théorique du domaine didactique, car elles posaient pour la première fois des questions et des interrogations concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Ricucci (2014 : 79) explique comment, dans le sillage de la *Méthode Directe*, de nombreux mouvements parallèles se proclamant novateurs dans le domaine de l'enseignement ont vu le jour. L'un

[3] Version originale : « l'insegnante è il profeta, il sacerdote che conosce la verità e l'impartisce agli studenti » (2014 : 30).

de ces mouvements est apparu sur la scène européenne à partir de 1880 pour bouleverser définitivement tout le domaine de l'enseignement des langues. C'est le résultat des réflexions proposées par le *Mouvement de Réforme*. L'objectif principal des théoriciens de ce mouvement était de donner un plus grand prestige à l'étude des langues étrangères vivantes, en soulignant surtout l'importance cruciale de la formation des enseignants. Ce dernier point était précisément la pierre angulaire de leur vision de l'enseignement des langues. L'ancienne méthode d'enseignement du grec ou du latin ne devait plus être prise en exemple, mais de nouvelles bases théoriques devaient être posées pour l'apprentissage des langues vivantes. Nous comprenons donc qu'il était devenu impératif de trouver une nouvelle manière, ad hoc, d'apprendre et d'enseigner les langues vivantes étrangères. C'est pourquoi, au tournant des 19ème et 20ème siècles, tous les regards se tournaient vers la recherche d'une meilleure « méthode ». Cependant, chacun procédait de son côté, selon ses propres convictions. Il n'existait toujours pas de base théorique ou de cadre *scientifique* commun pour unifier toutes ces réflexions et considérations. Il n'y avait pas de réelle sensibilisation et pas de formation spécifique de l'enseignant de L2 : « seul le marché était le véritable promoteur des langues[4] » (Ricucci, 2014 : 79). C'est dans cette multitude de visions concernant l'enseignement des langues étrangères qu'est apparu le *Mouvement de Réforme*, qui s'est d'abord donné pour mission de réaliser cette opération d'unification théorique. Les auteurs principaux de ce mouvement étaient un anglais, Henry Sweet[5], et un danois, Otto Jesperson[6]. C'est en effet en 1886, en parallèle avec la *Méthode Directe*, qu'Henry Sweet, avec d'autres chercheurs, crée l'Association phonétique internationale, qui développera le célèbre Alphabet phonétique international (API), aujourd'hui à la base de toutes les études linguistiques phonético-phonologiques.

Les premiers pas vers un cadre théorique commun ont donc été amorcés. Comme le remarque Celce-Murcia (2001 : 4), le travail de ces phonéticiens était justement de ramener l'attention sur l'enseignement de la prononciation correcte et des compétences de production

[4] Version originale intégrale : « Mancavano un quadro di riferimento "scientifico" comune, convegni, riviste specializzate, e anche una reale consapevolezza e una formazione specifica dell'insegnante di L2 : solo il mercato era il vero promotore delle lingue » (Ricucci, 2014 : 79).

[5] Henry Sweet était un philologue, phonéticien et grammairien anglais. Il était le leader intellectuel du *Mouvement de Réforme* ; il soutenait que des principes méthodologiques solides devaient être basés sur une analyse scientifique du langage et une étude de la psychologie. Il a également été défini comme « l'homme qui a enseigné la phonétique à l'Europe » et « le principal initiateur d'une approche linguistique appliquée à l'enseignement des langues » (Howatt, 2004 : 199).

[6] Otto Jespersen était un linguiste danois spécialisé dans la grammaire de la langue anglaise. Il a résumé les implications pratiques du *Mouvement de Réforme* pour l'enseignant en classe (Howatt 2004 : 188).

orale, jusqu'alors ignorées par les méthodes d'enseignement existantes (en premier lieu, l'approche traditionnelle *Grammaire-Traduction*). Le *Mouvement de Réforme* a ainsi fait un premier pas vers la création d'une discipline théorique et scientifique de l'enseignement des langues et a posé les premières bases théoriques qui ont largement influencé les approches futures.

Il est clair que les mondes de la recherche théorique et de l'enseignement sont toujours soumis aux changements contextuels du temps et de la société. Un exemple frappant en est ce qui est arrivé au secteur de l'éducation au moment le plus crucial de l'histoire de l'homme moderne. Le déclenchement des deux guerres mondiales et la montée du nationalisme et de l'isolationnisme ont freiné le débat éducatif et la diffusion des idées et des publications théoriques. Toutes les grandes réflexions sur l'enseignement et les méthodologies d'enseignement restent au point mort, même si certains théoriciens ont continué à poursuivre leurs réflexions. De fait, vers les années 1930-40, une nouvelle approche, la *Reading Approach*, commence à apparaître en Amérique, dont la prérogative principale était d'apprendre aux étudiants à lire dans la langue cible, en mettant l'accent sur les œuvres de littérature et de philosophie produites dans cette langue. Les anciennes méthodologies d'apprentissage, y compris la traduction, étaient remises au goût du jour, mais il est clair qu'elles ne pouvaient être qu'éphémères dans le contexte contemporain. Cette approche basée sur les textes ne pouvait pas durer longtemps, compte tenu de l'approche d'une nouvelle guerre et de l'émergence de nouvelles demandes en matière d'enseignement des langues.

De fait, les priorités de ces années-là étaient tout à fait différentes et cela se reflétait également dans le monde de la recherche théorique sur l'éducation. Comme l'explique Celce-Murcia (2001 : 5), il devenait impératif, pendant les années de guerre, de faire apprendre une langue étrangère à l'armée américaine le plus rapidement possible, d'où la nécessité d'une nouvelle méthode, mieux adaptée à la situation actuelle que la précédente. Ce besoin a conduit à une approche appelée *Audiolingual Approach*, qui était basée sur la linguistique structurelle de Bloomflield[7] et la psychologie comportementale de Skinner[8]. En Angleterre,

[7] Bloomfield L. était un linguiste américain. Sa pensée a fortement influencé le développement de la linguistique structurale aux Etats-Unis entre les années 1930 et 1950. Son volume *Language*, New York 1933 (Londres 1935), est l'un des traités les plus profonds et les plus novateurs, par son esprit et ses idées, dans le domaine de la linguistique générale (Encyclopédie Treccani, consultée en ligne).
[8] Skinner était un psychologue américain très influent dans le domaine du comportementalisme. L'un des représentants les plus autorisés du béhaviorisme aux États-Unis, il est à l'origine d'importantes

les mêmes prémisses ont conduit à la naissance de l'approche dite *Oral or Situational Approach*, dont le cœur était l'organisation de structures phrasales pour différentes situations. La langue était pratiquée par la répétition de phrases, faisant de la pratique de la langue une simple réponse à des stimuli (S*timulus-Response*). Dans ce contexte, le recours à la traduction et à la langue maternelle des élèves avait été complètement abandonné dans le monde scolaire de l'époque.

En contraste total avec les caractéristiques comportementales de *l'Audiolingual Approach*, une nouvelle approche émerge, qui met cette fois l'accent sur la prise de conscience du processus d'apprentissage. En effet, cette approche, appelée *Approche Cognitive*, se base sur les travaux sur l'interlangue et l'analyse des erreurs proposés par Corder (1973) et Selinker (1972), mais aussi sur les recherches sur les styles et stratégies d'apprentissage menées par Oxford (1990, 2003), O'Malley et Chamot (1990, 1994). Cette approche, telle que définie par Celce-Murcia (2001 : 7), est influencée par la psychologie cognitive et la linguistique chomskyenne et prévoit un retour à l'utilisation de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage des langues et à la pleine conscience de son propre processus cognitif. L'objectif n'est plus de créer une habitude, mais de donner de l'importance au processus d'acquisition notionnelle. En suivant cette approche, la traduction et l'utilisation de la langue maternelle sont reconsidérées, comme un outil utile pour les étudiants dans les premières étapes de l'apprentissage afin qu'ils puissent se sentir plus à l'aise. Cependant, ce recours, bien qu'encouragé au début de l'apprentissage d'une langue, doit ensuite être éliminé au fur et à mesure de la progression dans la langue. Ainsi, nous comprenons que la traduction est brièvement réintroduite, uniquement comme étape intermédiaire dans le processus d'apprentissage et non comme méthodologie ponctuelle pouvant être exploitée à tous les niveaux de compétence linguistique.

Une question encore différente sera abordée dans les années à venir, lorsque *l'Approche Communicative* sera adoptée comme approche principale. Selon cette approche, la capacité de l'apprenant à communiquer est considérée comme l'objectif principal de l'apprentissage des langues (Celce-Murcia, ivi : 8). L'enseignant assume un nouveau rôle, celui de médiateur et d'émetteur d'informations transmises uniquement dans la langue cible,

---

recherches sur le comportement opérant ou instrumental, sur le comportement verbal, abordé dans une perspective strictement béhavioriste, et sur la définition opérationnelle des termes psychologiques, ainsi que du lancement de programmes d'enseignement programmé comme application de ses travaux expérimentaux sur le processus d'apprentissage (Encyclopédie Treccani, consultée en ligne).

et les utilisations communicatives de la langue dans différents contextes sociaux sont favorisées. Les matériaux authentiques reflétant la vie réelle sont recherchés et l'utilisation de la langue maternelle et la pratique de la traduction sont découragées.

À ce propos, nous voudrions présenter par la suite une série de considérations et de réflexions théoriques visant à réintroduire la traduction dans les pratiques d'enseignement contemporaines, précisément à la lumière de ces derniers développements théoriques dans l'enseignement des langues-cultures. Nombreux sont ceux qui ont tenté de réhabiliter la traduction parmi les outils didactiques à utiliser dans la classe de langue. Pour ne citer qu'un exemple, prenons le modèle de Cook, qui résolu à mettre en exergue le rôle de la traduction, a néanmoins parlé explicitement de Translation in Language Teaching (TILT) comme nouveau paradigme didactique, en montrant que « la capacité de traduire est une composante majeure de la compétence communicative bilingue » (Cook 2010 : XX)[9].

Une autre spécialiste qui nous précède dans cette réflexion est sans doute Di Sabato (2007 : 48), qui nous rappelle comment la technique de traduction peut apporter une contribution positive dans l'apprentissage des langues étrangères et surtout rester en phase avec une didactique contemporaine[10]. Sa proposition vise précisément à une éventuelle réintroduction de la traduction comme technique d'apprentissage ponctuelle dans le cadre de la didactique moderne des langues étrangères.

1.1.2 Aujourd'hui : la nécessité d'une réévaluation

Un premier point à considérer est la nécessité d'un changement de perspective par rapport à la traduction dans le monde de l'enseignement des langues. Comme le dit Puren (1995 : 1-2), une réhabilitation de la traduction en didactique des langues est nécessaire. Une réhabilitation qui puisse résoudre la « crise paradigmatique » actuelle et définir un nouveau paradigme exigé par le nouveau statut de la traduction. Il est certain que Puren n'a pas été le premier à ressentir le besoin d'un renouvellement, il le dit lui-même. Plusieurs chercheurs et experts en didactique de langues ont essayé à trouver un compromis entre le recours à la pratique de traduction et les nouvelles idées concernant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. E. Lavault (1985) et M. J. Capelle (1987) ont théorisé un « retour à la

[9] Version originale : « being able to translate is a major component of bilingual communicative competence » (Cook 2010 : XX)
[10] Sa proposition sera analysée plus loin dans ce même chapitre.

traduction » (ibid.) bien avant Puren, et après lui, beaucoup d'autres ont ressenti le même besoin de changement.

Romanelli (2009 : 56) nous informe sur les théoriciens qui ont œuvré pour une réhabilitation de l'utilisation de la traduction en classe. Parmi ceux-ci, l'auteur cite John Harbord (1992) et Atkinson (1987), deux spécialistes convaincus du rôle positif joué par la traduction. Aux yeux de ces théoriciens, le recours à la langue maternelle et à la traduction est l'une des stratégies privilégiées par les apprenants en langues, sinon la principale. Pour eux, il s'agit ainsi d'un phénomène naturel et inévitable dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Après tout, même dans la communication quotidienne, la traduction joue un rôle crucial. Que ce soit dans des contextes spécialisés ou non, la nature multiforme de l'action de traduction s'étend à de multiples domaines de la vie quotidienne. Le recours à la traduction dans la langue maternelle est donc une tendance naturelle qu'il convient de soutenir avec les bonnes techniques plutôt que de s'y opposer.

Comme l'ont répété des auteurs comme Di Sabato (2007) ou plus récemment Pergola (2020), pendant des décennies la traduction a été considérée comme un cas marginal dans l'enseignement des langues, surtout suite aux récentes conceptions de la didactique qui privilégient l'élément communicatif au détriment de l'écrit. Aujourd'hui, elle commence enfin à être réhabilitée et revalorisée comme une composante viable pour l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères.

Toutefois, la traduction dans le monde scolaire reste stigmatisée : bien qu'elle soit revalorisée et appréciée, beaucoup craignent encore de l'utiliser. La traduction continue à rester en arrière-plan dans les classes de langues d'aujourd'hui, malgré le fait que certaines études récentes dans le domaine de l'enseignement des langues aient dissipé ce mythe et défendu son utilité en tant qu'outil d'apprentissage.

Après une période dogmatique et proscriptive, la traduction semble donc sur la voie de la réhabilitation. Cependant, il existe encore un préjugé très répandu chez les enseignants qui considèrent la traduction comme un mécanisme tout à fait naturel et immédiat qui ne nécessite ni attention ni pratique pédagogique (Pergola 2020 : 156). De fait, la traduction a encore tendance à être considérée comme une méthode « traditionnelle » d'enseignement d'une langue étrangère : elle ne reçoit que peu d'attention de la part des experts en

enseignement des langues, qui sont de plus en plus attentifs à l'identification des méthodes et techniques visant à décourager l'utilisation de la langue maternelle (Di Sabato 2007 : 48). La traduction est considérée comme une ressource triviale et évidente, à n'utiliser que dans des cas extrêmes (et clairement sans préparation préalable). Et pourtant, comme l'explique Di Sabato (ibid.), même si telles sont les prémisses, dans la pratique de l'enseignement, surtout dans les écoles secondaires, il y a une présence significative de la traduction dans les parcours d'apprentissage. Les enseignants semblent l'utiliser presque inconsciemment, sans trop y penser. Ce recours mécanique et non conscientisé à la pratique de la traduction en classe n'est pas à mettre sur le compte d'une revalorisation, comme c'est le cas ici, mais est plutôt sur l'héritage d'une formation linguistique passée qui revient et se retrouve, à l'occasion, dans des approches plus modernes.

Lopriore (2006 : 85) parle même d'une situation ambiguë qui présente un rejet frontal de la pratique de la traduction, probablement basé sur la conviction que le recours à la langue maternelle ralentirait le développement de la compétence communicative des apprenants. Pourtant, au cours de la leçon, de nombreux enseignants[11], surtout ceux qui ont été formés selon l'approche communicative et qui se déclarent opposés à l'utilisation de la traduction, sont les premiers à l'utiliser en classe ou à demander aux élèves de traduire des passages ou des textes de manière mécanique, sans préparation préalable. Selon Lopriore, les enseignants y font appel de manière non systématique, se sentant presque coupables de la proposer, comme s'il s'agissait d'un interdit qui allait à l'encontre de leurs principes éducatifs. Cette utilisation fragmentaire et contingente de la traduction entraîne une confusion et témoigne d'un manque de méthode : les étudiants se retrouvent abandonnés à une tâche dont ils ne connaissent pas les bases, sans méthode. Et c'est juste ici que nous nous posons la même question de Lopriore (ivi : 56) :

> Mais pourquoi alors refuser officiellement la traduction comme instrument didactique, pour ensuite y recourir de façon peu structurée ?

Les raisons de cette attitude de la part des enseignants sont multiples. Souvent, ce sont des arguments fondés sur une formation purement communicative des enseignants qui

[11] Nous nous référons à une enquête réalisée par Lopriore entre 1989 et 1993 dans le cadre du *Progetto Speciale Lingue Straniere* et entre 2000 et 2003 dans le cadre des cours du *Progetto Lingue* 2000. L'enquête a été mise en œuvre lors de cours de formation continue auprès du Ministère Italien de l'Instruction Publique pour les enseignants de langue anglaise en Italie.

bloquent l'utilisation de la traduction. Parmi les arguments les plus fréquents en faveur de l'abandon de la traduction, Lopriore (ibid.) cite l'inévitable perte de temps que représente la traduction en classe. Souvent, dans le peu d'heures allouées à l'enseignement des langues étrangères, certains enseignants considèrent préférable de réserver ces heures au développement des compétences communicatives. La langue maternelle en classe est traitée comme un obstacle à surmonter au plus vite et son recours est stigmatisé. Il s'agit clairement d'une idée préconçue erronée, car le recours à la traduction et donc à la langue maternelle peut au contraire faciliter grandement la conduite de la leçon (Atkinson, 1987). En participant à la conversation langagière, les élèves peuvent améliorer leur propre processus d'apprentissage. Harbord (1992 : 355) déclare également que :

> [...] la traduction devrait être utilisée pour stimuler la discussion et la spéculation, pour développer la clarté et la souplesse de la pensée, et pour nous aider à sensibiliser nos étudiants et nous-mêmes à l'interaction inévitable entre la langue source et la langue cible qui se produit au cours de tout type d'acquisition linguistique[12].

Mais malheureusement, ce n'est pas le cas car les enseignants, imprégnés des idéaux communicatifs, considèrent l'utilisation d'une technique aussi « archaïque » que la traduction comme superflue et contre-productive. Lopriore (2006 : 88) signale :

> Toutes ces raisons qui ont induit une limitation, voire un contournement systématique, dans le recours à la traduction pour l'organisation et la planification de la didactique des langues étrangères, permettent aussi de saisir comment ce type d'attitude a pu aussi amener à confiner pendant des années la grammaire dans le rôle d'une pauvre Cendrillon, outre que la traduction a ainsi été coupée de ses potentialités de développement comme instrument de soutien dans l'apprentissage d'une seconde langue.

Comme nous l'avons montré précédemment, la présence de la traduction dans les supports d'enseignement des langues étrangères a toujours fluctué, en fonction des approches ou des méthodes en vigueur à l'époque. Pendant longtemps, l'action de traduire a

[12] Version originale intégrale : « Perhaps the most important point to be made in the discussion on the rights or wrongs of using the native language in the classroom is that translation, and indeed use of the native language generally, is not a device to save time for "more useful" activities, nor to make life easier for the teacher or learners. Instead, it should be used to provoke discussion and speculation, to develop flexibility of thinking, and to help us increase our own and learners' awareness of the inevitable interaction between the native language and the target language that occurs during any type of language acquisition » (Harbord, 1992 : 355).

été l'un des principaux objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère. Toutefois, comme le rapporte Calvi (2001 : 327), la traduction a longtemps été considérée comme une capacité innée de ceux qui apprenaient une nouvelle langue. Une capacité intrinsèque de la maîtrise de la langue : comme si connaître une langue signifiait savoir automatiquement comment traduire dans cette langue. La traduction était conçue comme une aptitude *naturelle* : dans le célèbre article dans lequel il décrit les difficultés liées à l'apprentissage de langues apparentées, le linguiste Carlo Tagliavini (1947 : 261) écrivait : « un Italien de bonne volonté qui se met à étudier l'espagnol et l'allemand en même temps et cultive les deux langues avec une égale diligence, au bout d'un an saura mieux l'espagnol que l'allemand [...], au bout de cinq [ans] traduira plus correctement de l'italien à l'allemand que de l'italien à l'espagnol ! [13]». Une conclusion importante découle de cette simple affirmation, à savoir qu'à l'époque savoir traduire était équivalent à connaître une langue, se fondant dans la même compétence. Cela clarifie la perception initiale de la traduction et justifie également le préjugé actuel de certains enseignants contre son utilisation en classe. Savoir traduire et connaître une langue sont certainement deux choses différentes, et la compétence linguistique n'implique pas que l'apprenant soit également compétent pour traduire dans cette langue. Encore aujourd'hui, subsiste ce préjugé qui voit le savoir traduire comme un simple « corollaire naturel de la connaissance linguistique (si on connaît une langue étrangère, alors on sait traduire) et qui ne nécessite donc pas une planification éducative ciblée et systématique[14] » (Mazzotta, 2007 : 134).

Dans l'enseignement des langues étrangères aujourd'hui, la traduction devrait être comprise comme une comparaison linguistique, comme une opportunité pour l'apprenant de confronter deux langues. La possibilité d'une observation linguistique comparative est un atout de la traduction qui devrait être pleinement exploité en classe. Mais avant tout, la traduction devrait être pratiquée et enseignée. Il est impossible d'improviser en tant que traducteur, tout comme il est impossible d'improviser en tant que locuteur d'une langue

[13] Version originale : « un Italiano di buona volontà che cominci in pari tempo lo studio dello spagnolo e del tedesco e coltivi ambedue le lingue con ugual diligenza, dopo un anno conoscerà meglio lo spagnolo del tedesco [...], dopo cinque [anni] tradurrà più correttamente dall'italiano in tedesco che dall'italiano in spagnolo! » Tagliavini (1947 : 261).

[14] Version originale : « un corollario 'naturale' della conoscenza linguistica (se sai la lingua straniera, sei capace di tradurre) e non richieda, perciò, una programmazione didattica mirata e sistematica » (Mazzotta, 2007: 134)

inconnue. La traduction pourrait alors commencer à être réévaluée et utilisée, consciemment et de manière raisonnée, dans des situations appropriées.

1.1.3 Demain : les éléments à surveiller pour l'avenir

La perspective d'une innovation dans le domaine de la traduction semble être pour nous la meilleure solution. Les avantages du changement ne sont pas seulement visibles dans le cas concret, mais apportent avec eux l'espoir d'un avenir différent. Reprenant les remarques d'Azaoui (2021 : 229-230), « l'innovation pédagogique est donc un fil tendu entre un passé, considéré comme inadapté, et un futur, tel que nous l'imaginons : meilleur et plus efficient ». L'innovation dans l'éducation part de l'intérieur, des acteurs des institutions éducatives, et vise à offrir aux étudiants des solutions adéquates et efficaces aux nouveaux besoins en matière d'éducation, d'enseignement et d'apprentissage. Les besoins d'une nouvelle génération d'apprenants découlent des changements qui s'opèrent dans la société contemporaine.

C'est précisément à ce moment que l'enseignant devrait, à sa petite échelle, prendre en charge une première innovation dans le domaine éducatif, afin de quitter « une posture de transmission pour devenir co-créateur de sens avec ses élèves » (Eschenhauer 2020 : 12). Selon Puren (2021 : 212), la conception d'innovation, largement dominante dans le domaine de l'enseignement des langues-cultures, devrait être celle d'un instrument qui assure un progrès constant et linéaire. Ainsi l'auteur affirme qu'il faut « changer le changement »[15].

Toutefois, dans le feu de l'innovation et du changement, il faut veiller à ne pas en faire trop. Comme le rappelle Defays (2021 : 4), parfois, lorsque l'on est plongé dans ce discours sur l'innovation, nous avons l'impression que le changement est plus apparent que réel. L'auteur parle d'un sentiment de « déjà vu », d'un côté « vintage » qui tempère soudainement l'enthousiasme et la ferveur initiale. Il faut faire attention, « ce sont toujours les mêmes ingrédients et souvent les mêmes recettes dans de nouvelles marmites, si ce n'est que les marmites sont maintenant à pression » (ibid.). Nous devons donc nous garder de proclamer la révolution du siècle car dans un siècle d'histoire de l'enseignement des langues, beaucoup de choses ont été dites et faites. Pour reprendre les termes de l'auteur, nous n'avons

[15] Version intégrale : « Il faut désormais, en DLC, d'une part ne plus penser l'innovation en elle-même mais par rapport au changement, et d'autre part « changer le changement », c'est-à-dire le considérer essentiellement (dans le sens fort de cet adverbe) comme un processus d'enrichissement permanent d'un « patrimoine méthodologique » qui doit entièrement rester en permanence à la disposition des enseignants » (Puren, 2021 : 218)

jamais cessé d'évoluer, mais il est impératif de continuer. Dans une autre perspective, l'on pourrait dire qu'il faudrait viser « *l'énovation*[16] » (Hamon ; Cervini, 2015 : 110-111) : un terme-concept qui renvoie précisément à la combinaison des mots *évolution* et *innovation* pédagogique. Il conviendrait de stimuler chez les praticiens une habitude à la réflexion et une tendance positive au changement : une attitude se situant à mi-chemin entre le passé et ses traditions et le futur et ses innovations.

À cet égard, notre proposition ne prétend pas être une révolution dans le domaine didactique, mais souhaite offrir une alternative à l'usage traditionnel de la pratique de la traduction afin de la renouveler aux yeux d'une nouvelle génération vivant dans une société en pleine évolution. Notre intention est de donner à la traduction une chance, ou plutôt une opportunité, de se refaire une place dans le milieu scolaire et de reprendre sa place parmi les outils pédagogiques à utiliser en classe comme élément raisonné du répertoire didactique. Pour ce faire, il est toutefois nécessaire de considérer le monde contemporain et l'école de l'avenir. Nous ne pouvons pas mettre de côté l'aspect temporel, qui est le moteur de tous les changements.

En gardant à l'esprit que quelques années se sont écoulées depuis les considérations que nous venons de présenter et que dans cette discipline il est nécessaire de se mettre à jour, nous nous appuyons tout d'abord sur les idées avancées par Minardi (2016 : 154). Ses considérations éclairantes ne s'arrêtent pas seulement au moment présent, mais peuvent également être comprises pour l'avenir de la recherche dans le domaine de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères.

Toute discussion sur l'enseignement des langues ne peut manquer de prendre en compte les changements qui se produisent dans les contextes dans lesquels nous vivons et enseignons. De fait, certains changements sont nécessaires simplement parce que la situation contextuelle a changé : dans un monde nouveau, de nouvelles solutions sont nécessaires. C'est précisément pour cette raison que Minardi (ibid.) nous propose de prendre en compte trois changements importants en cours dans le monde qui nécessitent une innovation dans la pratique didactique.

[16] Nous partageons avec ce lemme, une pratique d'intervention qui voit la programmation d'une séquence « pratique-théorie-pratique », dans laquelle la formation et la recherche, l'analyse et la modélisation des pratiques, le travail méta-réflexif et les transformations de la représentation occupent une place très importante (Perraya et Viens dans Masperi, Quintin, 2014b : 71).

1. Le premier changement en cours concerne notre façon de vivre, de raisonner et d'agir. De nos jours, nous utilisons de plus en plus la technologie pour tous nos besoins et exigences. L'utilisation que nous en faisons aujourd'hui dépasse de loin toute autre étape du développement technologique. Les technologies - que nous ne pouvons plus qualifier de *nouvelles*, puisqu'elles ont depuis longtemps remplacé la normalité - ont changé non seulement la façon dont nous faisons les choses, mais aussi la façon dont nous communiquons. Le système de communication, comme le dit Minardi (ibid.), a été radicalement modifié. Aujourd'hui, à l'ère de l'informatique mobile, chacun d'entre nous est à la fois un utilisateur de données et un fournisseur d'informations. Le paradigme a changé et nous devons évoluer en conséquence.

2. Le deuxième changement est lié à la nécessité, devenue impérieuse à l'ère moderne, d'être en apprentissage continu. Dans la société de la connaissance, où il faut être toujours informé et où il est possible de l'être à tout moment, ce nouveau besoin d'apprentissage tout au long de la vie est une priorité. L'apprentissage *tout au long de la vie* prend en compte les compétences stratégiques et réflexives : tout d'abord, nous devons commencer à apprendre à apprendre. C'est la condition première du développement et de la transformation des sociétés modernes. Et ce besoin doit être satisfait par l'école contemporaine.

3. Le troisième changement concerne le multilinguisme et le multiculturalisme croissants que nous trouvons dans la société d'aujourd'hui : dans nos salles de classe, dans nos villes et dans les communautés réelles et virtuelles du monde entier. L'école contemporaine ne peut faire l'impasse sur ce défi croissant.

Il est évident que le système de communication d'aujourd'hui nécessite une attention particulière. De nouveaux modes de communication, de nouveaux services et surtout de nouvelles compétences sont nécessaires, une nouvelle « alphabétisation », comme le souligne également Minardi (ivi : 155). Nous rappelons que l'Union européenne a introduit parmi les nouvelles compétences à acquérir également la « compétence numérique[17]» ou

[17] « La compétence numérique implique l'utilisation critique et sûre des technologies de la société de l'information (TSI) pour le travail, les loisirs et la communication et présuppose des compétences de

plutôt le concept d'« éducation aux médias » (media literacy), qui concerne la « capacité d'accéder aux médias, de comprendre et d'évaluer de manière critique les différents aspects des médias, à commencer par leurs contenus, pour créer une communication dans des contextes variés. L'éducation aux médias couvre tous les médias, y compris la télévision et le cinéma, la radio et la musique enregistrée, la presse écrite, l'internet et les autres systèmes de communication[18] ». Il est donc nécessaire de se pencher sur cette nouvelle nécessité du monde moderne afin de poursuivre une éducation scolaire qui vise l'intégration effective des apprenants dans la société et ne les exclut pas en les privant des exigences de base. Il va sans dire que l'exigence de cette compétence se reflète également dans l'enseignement des langues, puisque la maîtrise des langues et des idiomes propres au support médiatique utilisé est indispensable. Le nouveau champ de travail n'est pas univoque et monodirectionnel, le plan devient maintenant multimodal et multimédia. Par conséquent, il est impératif de repenser la didactique pour développer des stratégies adaptées aux nouveaux scénarios (Minardi, ivi : 156).

Il est également nécessaire d'agir à la lumière des nouvelles politiques de promotion de l'apprentissage permanent (*lifelong learning policy*) adoptées en Europe. L'apprentissage *tout au long de la vie* est désormais considéré comme un élément central de la construction de la société de la connaissance moderne que nous avons évoquée précédemment. Chaque citoyen du monde d'aujourd'hui a le droit de se former, d'apprendre et de se développer tout au long de sa vie. L'école doit être le tremplin de cette connaissance, un point de départ qui fournit avant tout les outils nécessaires à la réussite. Les pratiques d'apprentissage permanent mises en place par l'Union européenne[19] nous ont permis de repenser et de réévaluer toutes les situations d'apprentissage, notamment celles qui se situent en dehors du monde scolaire. Dans un tel contexte, dont le monde de l'internet est un exemple, il est impératif de pouvoir communiquer en plusieurs langues. Ce sont là des connaissances et des compétences qui

base en matière de TIC : l'utilisation d'ordinateurs pour rechercher, évaluer, stocker, consulter et utiliser des informations, pour récupérer, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, communiquer et participer à des réseaux de collaboration via l'internet », Commission européenne (UE), 2006.

[18] Version originale : « la capacità di accedere ai media, di comprendere e valutare criticamente i diversi aspetti dei media a cominciare dai loro contenuti, di creare comunicazione in una varietà di contesti. La *media literacy* riguarda tutti i media, compresi la televisione e il cinema, la radio e la musica registrata, la carta stampata, Internet e le altre comunicazioni » (Minardi, 2016 : 155)

[19] Le CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, a publié en 2009 les *Lignes directrices européennes pour la validation des apprentissages non formels et informels*.

peuvent naître à l'école mais qui doivent être approfondies en dehors des murs de la classe. Comme Minardi (ibid.) le suggère, la solution doit être la création à l'école de conditions d'apprentissage linguistique qui soient en accord avec le curriculum et qui puissent contribuer au développement des répertoires linguistiques de tous les apprenants. L'école doit d'abord apprendre de ses élèves afin d'améliorer leurs expériences et leurs connaissances linguistiques. Dans cette perspective, un changement est indispensable.

Enfin, en lien avec ces dernières remarques, nous réaffirmons le besoin d'un changement de perspective au sein des écoles d'aujourd'hui. Les communautés dans lesquelles nous vivons et auxquelles nous appartenons sont multiculturelles et sont imprégnées d'une variété de relations et d'échanges interpersonnels. Les écoles ne peuvent fermer les yeux sur cette situation, mais doivent développer et vivre ces relations multiculturelles au quotidien. Les élèves doivent pouvoir se sentir valorisés et validés, ils doivent pouvoir être curieux de l'autre et de sa culture, avec ouverture et non rejet. Comme le dit aussi Minardi (ivi : 158), l'école multilingue fait appel à tous les enseignants. Pas seulement aux professeurs de langues, mais ces derniers peuvent aussi être les premiers à promouvoir l'éducation multilingue et multiculturelle. Nous nous retrouvons parfaitement dans cette vision et notre travail vise précisément cet idéal d'école.

En résumé, nous pouvons dire que ces considérations contextuelles pourraient nous aider à imaginer un nouveau recours à la pratique de la traduction face aux nouveaux modes de scolarisation. Une innovation de l'action de traduction semblerait une bonne solution pour faire face aux problématiques mentionnées auparavant.

Par exemple, la traduction pourrait être introduite pour aider les étudiants à entrer dans le monde des médias. Rappelons qu'une traduction implique un transfert d'informations dans des codes différents, donc un concept parfaitement en phase avec la nouvelle réalité numérique.

Encore, la traduction pourrait être comprise comme une compétence à développer au cours du développement personnel d'un individu. Il existe de nombreuses possibilités de traduction ou de médiation linguistique en dehors du monde scolaire : il suffit de garder à l'esprit les intérêts des élèves. À cet égard, pensons aux phénomènes émergents des traductions audiovisuelles sur Youtube, du *funsubbing* ou d'autres formes de traductions amateurs. Nombre de ces possibilités pourraient être exploitées et conçues en classe pour la création d'une bonne traduction et de compétences linguistiques.

Enfin, la traduction pourrait également être comprise dans une perspective multilingue et multiculturelle. Dans une école du futur, la traduction et la médiation linguistique pourraient jouer un rôle prépondérant et nécessaire dans l'apprentissage des langues étrangères.

À cet égard, comme le suggère Balboni (2008 : 177), « il nous semble que le moment est venu de réagir contre l'ostracisme non critique et de raisonner sur les mérites et les défauts de la traduction comme technique didactique de langues[20] ». Comme Lopriore (2006 : 88) nous souhaitons une ouverture de nombreuses filières de recherche, qui, s'appuyant sur les études réalisées dans l'acquisition d'une langue seconde, puissent revoir le rôle de la traduction et réintroduire de façon raisonnée cette pratique dans la classe de langue.

1.2 Le potentiel de la traduction comme outil d'enseignement

Nous trouvons éclairant le passage de Balboni (2008 : 176) sur l'interprétation correcte du mot « traduction ». Reprenant les paroles de l'auteur, dans la didactique des langues, la traduction définit d'une part l'une des compétences linguistiques, assez complexe puisqu'elle requiert à la fois une compétence de réception et de production (oral ou écrit) ; d'autre part, la traduction peut également être comprise comme une technique didactique, c'est-à-dire interprétée comme une activité à utiliser pour faire acquérir ou apprendre une langue aux étudiants et, bien que sans aucune fiabilité, pour évaluer également leur compétence[21].

Il ne semble y avoir aucun obstacle à son utilisation en classe. Cependant, comme l'explique l'auteur et comme nous l'avons affirmé dans les sections précédentes, dans la pratique de l'enseignement, la traduction est encore considérée comme une technique contre-productive. Le préjugé demeure que son utilisation peut habituer l'apprenant à traduire automatiquement de la langue maternelle vers la langue cible, sans pour autant le rendre capable de générer des textes directement dans cette langue. De fait, cette « diffamation de la traduction » (comme l'appelle Balboni lui-même) a depuis lors conduit à l'exclusion de cette technique de l'enseignement des langues étrangères modernes.

[20] Version originale : « ci pare che sia giunto il momento di reagire all'ostracismo acritico e di ragionare sui pregi e i difetti della traduzione come tecnica glottodidattica » (Balboni, 2008a : 177)
[21] Pour approfondir, voire Collombat (2009).

La traduction présente de nombreux avantages en tant qu'outil pédagogique. Un recours conscient et raisonné à la traduction est nécessaire ; il ne doit pas s'agir d'une solution de repli pour occuper le temps de classe. Notre intention est alors de présenter un aperçu des raisons en faveur de la réintroduction de la pratique de la traduction dans le programme des cours de langues à l'école. Outre le développement d'une sensibilité à la langue (et à ses multiples facettes) et la valorisation de la confrontation linguistique, nous avançons dans cette section d'autres arguments favorables à une introduction renouvelée de la traduction dans la classe de langue.

1.2.1 Quelques arguments en faveur : le concept de « compétence de traduction »

Dans la pratique de l'enseignement, l'objectif ultime est toujours de permettre aux étudiants d'acquérir des compétences et des connaissances qui les aideront à évoluer de manière autonome dans leur domaine de spécialisation. Nous comprenons que tout apprentissage, et pas seulement celui des langues, est basé sur la réalisation par les élèves de certains buts, de certains objectifs. Ces derniers, mis bout à bout, constituent des compétences, c'est-à-dire des spécialités ou des aptitudes à former afin de pouvoir mettre en pratique les connaissances acquises de manière autonome.

Lasnier (2000 : 32) définissait une *compétence* comme :

> Un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun.

Ou encore, Hurtado-Albir (2009 : 22) décrivait le concept comme :

> Une intégration de différentes sortes de capacités et d'habiletés (cognitives, affectives, psychomotrices ou sociales) et de connaissances déclaratives (savoir quoi).

Ainsi, nous comprenons que la notion de *compétence* intègre de multiples facettes de la connaissance et n'est pas seulement une connaissance opérationnelle et pratique. La compétence comprend un savoir (des connaissances spécifiques à une discipline), un savoir-faire (des habiletés pratiques de résolution de problèmes) et enfin un savoir être (des habiletés liées à un contexte, de type affectif et social). « Autrement dit, une compétence est à la fois un *savoir*, un *pouvoir* et un *vouloir* » affirmait Hurtado Albir (2009 : 23).

C'est précisément au cours de ces dernières années qu'est apparu un nouveau modèle de renouvellement de l'enseignement, fondé sur le concept de *compétence* et appelé *formation par compétence* (FPC). Ce modèle didactique trouve sa base dans les théories d'apprentissage cognitives-constructivistes et envisage un modèle intégré d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans lequel les objectifs d'enseignement sont planifiés en termes de *compétences*. En effet, la *formation par* compétence (FPC) prévoit un type de planification de l'enseignement visant à atteindre des compétences spécifiques (propres à chaque discipline) et des compétences générales (transversales, c'est-à-dire pouvant être appliquées à toutes les disciplines). Ainsi, la pratique pédagogique moderne, y compris la FPC, vise une didactique basée et programmée sur les compétences à développer.

L'utilisation du pluriel est nécessaire ici, puisque dans le cas de l'apprentissage des langues, nous ne pouvons pas parler d'une compétence unique : plusieurs compétences sont impliquées dans l'apprentissage d'une langue. Ces compétences servent de base à toute la programmation théorique de l'enseignement proprement dit. Mais quelles sont ces compétences incontournables pour l'apprentissage des langues et combien sont-elles ? La traduction peut-elle en faire partie ? Telle est la question que nous posons dans cette section.

Nous connaissons les quatre compétences fondamentales de l'éducation linguistique, qui ont toujours caractérisé l'enseignement des langues étrangères depuis le début de la discipline didactique. Ces compétences sont l'écoute, l'expression orale (monologue), la lecture et l'écriture. Cependant, au fil des ans, de nombreux chercheurs se sont demandé si ces compétences étaient les seules qu'un apprenant en langues devait posséder, et certains ont commencé à émettre des hypothèses sur les compétences intégrées secondaires. Balboni (2002), en particulier, ajoute aux quatre compétences canoniques de l'enseignement des langues neuf compétences supplémentaires ou intégrées, parmi lesquelles : le dialogue, la paraphrase, la prise de notes, le résumé, la dictée, etc. Parmi ces neuf compétences intégrées, Balboni inclut comme trois compétences distinctes la « traduction écrite », l'« interprétariat ou traduction orale » et la « traduction *impromptu*». Nous retrouvons ici la traduction, tant dénigrée, parmi les compétences à développer pour l'apprentissage des langues.

Cependant, Balboni n'est pas le seul auteur à mentionner la traduction comme une compétence supplémentaire. Freddi réaffirme lui aussi l'importance de la traduction dans le cadre d'un parcours d'enseignement/apprentissage des langues « en tant que 'cinquième compétence', au même titre que la compréhension, l'expression orale, la lecture et

l'écriture[22] » (Freddi 1999 : 139). Par conséquent, si pour ces spécialistes la traduction fait partie des compétences que doit développer l'apprenant d'une langue étrangère, contrairement à ce qu'affirmaient la plupart des linguistes du passé, nous nous demandons, comme Romanelli (2009 : 56), « pourquoi ne pas la considérer aussi comme une technique didactique efficace pour favoriser l'acquisition de la langue, pour abaisser le filtre affectif, pour favoriser une plus grande autonomie et aussi une plus grande compétence métalinguistique, pragmatique et culturelle ?[23] »

Comme mentionné précédemment, la traduction ne doit pas être considérée comme un mécanisme qui se produit naturellement sans entraînement, mais doit être une *compétence* à développer et à perfectionner au cours de sa carrière. À cet égard, Pergola (2020 : 158) souligne que, dans la formation des traducteurs, le développement d'une *compétence de traduction* (CT) joue un rôle crucial. Cette dernière est entendue comme un moyen de réaliser un produit valable, c'est-à-dire un texte cible compréhensible et efficace pour le public visé, et en même temps comme un objectif didactique, à savoir un but pédagogique à atteindre. L'auteur nous rappelle comment la centralité de cette compétence de traduction dans les dernières recherches du domaine a été rappelée à plusieurs reprises : il cite Malmkær (2009 : 122) qui soutient en effet que la « notion de compétence de traduction est centrale tant dans la théorie de la traduction que dans les approches didactiques de la traduction[24] », ou encore Saldanha et O'Brien (2013 : 112) qui soulignent le fait que « le plus grand centre d'intérêt dans la recherche sur les processus de traduction qui a été faite jusqu'à présent [...] a été la compétence de traduction et son acquisition [25]».

Toutefois, ce concept de *compétence* a été appliqué à la traduction assez récemment, et utilisé pour décrire avant tout l'ensemble des connaissances, des aptitudes, des capacités et des attitudes de ceux qui traduisent professionnellement et qui conçoivent la traduction comme une activité experte. Si nous devions faire une comparaison avec la *compétence communicative*, qui avait déjà fait sa première apparition dans les années 1960 grâce au

[22] Version originale : « quale 'quinta abilità' accanto al comprendere, parlare, leggere e scrivere » (Freddi, 1999 : 139).
[23] Version originale : « perché non considerarla anche una tecnica didattica efficace per favorire l'acquisizione di una lingua, per abbassare il filtro affettivo, per favorire una maggiore autonomia ed anche una maggiore competenza metalinguistica, pragmatica e culturale? » Romanelli (2009 : 56).
[24] Version originale : « the notion of translation competence is central in translation theory as well as in pedagogical approaches to translation » Malmkær (2009 : 122).
[25] Version originale : «by far the largest focus in translation process research to date […] has been translation competence and its acquisition » Saldanha et O'Brien (2013 : 112).

sociolinguiste Hymes (1971), le terme *compétence* lié à la traduction ne se retrouverait, par contre, qu'à partir de la seconde moitié des années 1980, assumant même des connotations différentes selon les auteurs qui en parlent. Nous avons donc entendu parler de *Translation Proficiency* (Wilss 1982), *Translation Competence* (Toury 1984), *Transfer Competence* (Nord 1992), *Translator's competence* (Kussmaul 1995), *Translation Performance* (Wilss 1998 ; Rothe-Neves 2007)[26]. Bien que le concept de *compétence de traduction* ait été mentionné à plusieurs reprises, depuis les premières études réalisées dans les années 1980 jusqu'aux nombreuses recherches sur le sujet dans les années 2000, il n'existe toujours pas de définition univoque de cette compétence. Toutefois, chaque définition, dans sa diversité, se rejoint dans l'utilisation de certains mots clés pour décrire les processus de traduction comme : connaissances, aptitudes et capacités (*knowledge*, *skills* e *abilities*). Le fil conducteur de ces modèles porte souvent sur un type particulier de connaissances professionnelles qui nécessitent des connaissances déclaratives et surtout procédurales.

L'un des modèles que nous pouvons mentionner dans le domaine de la *compétence de traduction* est celui proposé par le groupe PACTE (*Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation*), qui s'est formé en 1997 et a tenté de mener des recherches empiriques-expérimentales sur la compétence en traduction et son acquisition. Sur la base des différents modèles proposés par le groupe (2000, 2003, 2015), nous comprenons qu'autour du concept de *compétence de* traduction, il existe un système sous-jacent de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes requises pour être capable de traduire. La compétence de traduction est un type de connaissance experte impliquant des sous-compétences instrumentales et stratégiques spécifiques. En effet, suivant l'explication de Hurtado-Albir (2009 : 27-28), nous comprenons que « la CT n'est pas essentiellement une connaissance déclarative (un savoir-quoi, facile à verbaliser, qui s'acquiert par exposition) », comme par exemple des connaissances encyclopédiques spécifiques. En effet, elle est plutôt « une connaissance opérationnelle (ou procédurale) : un savoir comment, difficile à verbaliser, qui s'acquiert par la pratique et qui est mis en œuvre essentiellement de manière automatique » (ibid).

[26] Liste citée dans Pergola (2020 : 159)

En effet, dans le modèle PACTE la *compétence de traduction* n'est pas conçue comme univoque, mais plutôt constituée de cinq sous-compétences et d'autres composantes psychophysiologiques ainsi structurées :

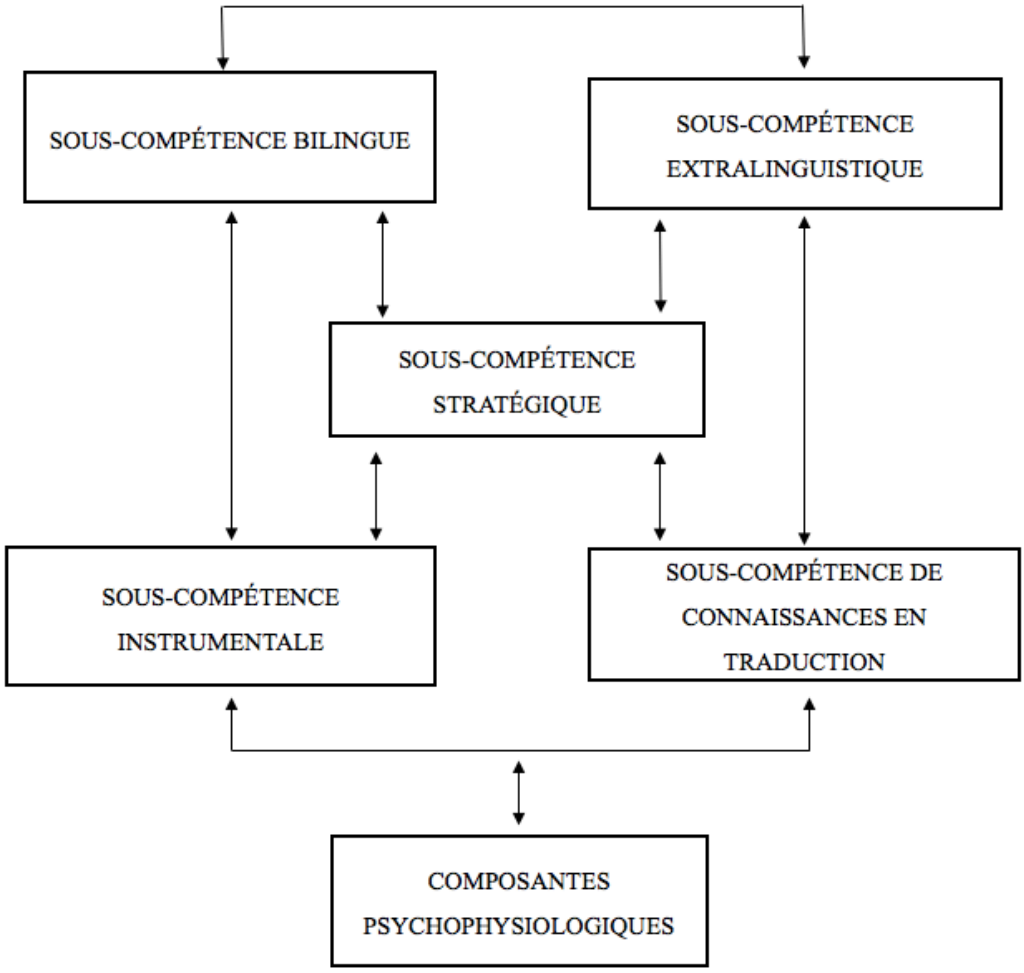

Fig. 1 : la compétence de traduction d'après le modèle holistique de PACTE (2003)

Ainsi, grâce à la contribution de Hurtado-Albir (2009 : 28), nous reconnaissons dans ce modèle cinq sous-compétences impliquées dans la compétence de traduction :

1. une *sous-compétence bilingue*, constituée de connaissances essentiellement opérationnelles, nécessaire pour communiquer dans deux langues différentes. Cette sous-compétence comprend également les connaissances pragmatiques et sociolinguistiques propres à chaque langue (qui sont, selon nous, cruciales pour une traduction efficace).
2. une *sous-compétence extralinguistique*, constituée de connaissances déclaratives (implicites ou explicites) sur le monde en général. Il s'agit en fait

de ce que l'on appelle des connaissances encyclopédiques, c'est-à-dire couvrant plusieurs domaines et thèmes particuliers.

3. une *sous-compétence de la connaissance en traduction*. Il s'agit essentiellement de connaissances déclaratives sur les règles et les principes qui régissent l'activité de traduction.
4. une *sous-compétence instrumentale*, constituée de connaissances opérationnelles liées précisément à l'utilisation des ressources documentaires et des technologies de l'information et de la communication (TIC) appliquées à l'activité de traduction. Ces connaissances peuvent être très utiles dans l'enseignement car elles encouragent les apprenants à être plus autonomes et stimulent une participation plus active.
5. une *sous-compétence stratégique*, constituée de connaissances opérationnelles qui permettent aux étudiants de développer de plus grandes capacités de résolution de problèmes et d'être plus efficaces dans le processus de traduction. Il s'agit de la sous-compétence identifiée par PACTE comme un élément clé du modèle car elle est liée à toutes les autres sous-compétences et contrôle l'ensemble du processus de traduction. Ce n'est pas un hasard s'il est placé en plein centre du modèle. En effet, cette sous-compétence permet de planifier et de traiter l'ensemble de l'activité de traduction et d'en évaluer les processus et les résultats partiels par rapport à l'objectif final à atteindre. C'est précisément cette sous-compétence stratégique qui active les autres sous-compétences mentionnées pour compenser des lacunes, résoudre des problèmes de traduction ou appliquer des procédures spécifiques.

En plus de ces sous-compétences, des composantes physiopsychologiques apparaissent également en bas dans le modèle, c'est-à-dire des composantes liées à des aspects cognitifs, attitudinaux ou à des mécanismes psychomoteurs. Parmi ceux-ci, Hurtado-Albir (2009 : 29) cite la mémoire, la curiosité intellectuelle, la persévérance, la rigueur, l'esprit critique, la créativité, le raisonnement logique, etc. Nous comprenons qu'il s'agit de toutes les composantes impliquées ou pouvant être impliquées dans le processus de traduction et qu'il est donc important de les inclure dans un modèle de compétence en matière de traduction.

En référence à ce modèle PACTE, nous rappelons que leur objectif est de proposer une recherche empirique sur le concept de *compétence de traduction* pour la formation de

traducteurs professionnels et non pour l'enseignement des langues étrangères à réaliser dans les écoles. Cela signifie que le modèle comprend des aspects qui sont davantage liés à la sphère professionnelle et qui ne sont pas toujours bien transférables à la sphère scolaire. Toutefois, cela ne signifie pas que le modèle susmentionné ne peut pas être pris comme exemple pour un enseignement plus efficace des langues étrangères, qui inclut de manière raisonnée et pertinente l'activité et la compétence de traduction dans les objectifs de l'enseignement. Les modèles proposés pour la formation des traducteurs professionnels révèlent ainsi le grand potentiel du concept de *compétence en traduction*, qui pourrait également être utilisé dans le cadre d'un programme d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère. Dans le cas spécifique du modèle PACTE, par exemple, toutes ces sous-composantes pourraient être incluses dans les objectifs pédagogiques d'un cours de langue scolaire. Ceci non seulement pour encourager une plus grande compétence dans l'activité de traduction, mais précisément en vue d'une plus grande autonomie et capacité stratégique par rapport à la langue elle-même. La traduction et les sous-compétences requises pour la mettre en œuvre efficacement peuvent apprendre aux apprenants en langues bien plus qu'une simple leçon frontale de grammaire. La compétence en matière de traduction pourrait facilement se transformer en compétence de langue étrangère. En effet, une activité pratique et complexe comme la traduction pourrait permettre aux étudiants de développer leur connaissance de la langue étrangère (le *savoir* dont nous avons parlé précédemment), la capacité à faire avec la langue (le *savoir-faire*) et enfin leur permettre d'en savoir plus sur leurs faiblesses et comment les surmonter grâce à des stratégies bien développées (le *savoir-être*). Le potentiel de la traduction et de la compétence qui en résulte ne se limite donc pas au domaine professionnel, mais pourrait également constituer un tournant pour l'enseignement des langues et des cultures étrangères.

Mais il conviendrait maintenant de considérer l'aspect pratique de ces modèles dans le cadre d'un programme scolaire, c'est-à-dire : comment acquérir une *compétence de traduction* ? Hurtado-Albir (ivi : 29-30) signale que pour une application didactique de la CT, il est nécessaire de considérer son processus d'acquisition. En effet, l'auteur précise comment le développement de la compétence est en fait un continuum, ou plutôt un processus, menant de la traduction novice à la traduction experte et professionnelle. Dans le modèle proposé par le groupe PACTE (2000), par exemple, l'acquisition de la compétence était recherchée à travers le développement de sous-compétences distinctes et de composantes supplémentaires, conduisant ainsi à un parcours cyclique et dynamique du

savoir novice au savoir expert. Il est clair que dans le milieu scolaire, l'intention n'est pas d'amener les étudiants à un niveau professionnel dans le domaine de la traduction. Cependant, l'on pourrait concevoir un travail[27] sur les sous-compétences et les différentes composantes (comme dans le modèle PACTE présenté) qui aiderait les apprenants sur un chemin allant d'une connaissance provisoire et déclarative de la langue à une connaissance pratique et raisonnée sur l'utilisation de la langue.

Même si aujourd'hui elle est encore peu considérée comme une compétence principale dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, à l'instar d'autres compétences secondaires mentionnées dans le CECR[28], la *compétence de traduction* peut néanmoins être considérée comme cruciale dans un processus d'apprentissage, tant dans sa connotation de *produit*, c'est-à-dire la création d'une traduction bien faite d'un point de vue linguistique, pragmatique et socioculturel, que dans sa connotation d'objectif didactique à poursuivre pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. En dépit de l'importance du CECR et des différents travaux institutionnels, la notion de *compétence de traduction*, telle que nous l'entendons, n'apparaît que marginalement, malgré l'énorme effort de clarification de la terminologie et des concepts dans ces documents de référence.

Cependant, le terme *traduction* semble être associé à une notion proche dans son sens et sa définition, à savoir la notion de *médiation*. Rappelons que jusqu'à la nouvelle version 2016, la notion de traduction n'était que brièvement incluse dans le CECRL. Bien sûr, nous devons nous rappeler que le CECR est un document produit par le Conseil de l'Europe dans le but spécifique de réviser les techniques et méthodologies d'enseignement selon une approche communicative. La notion de *traduction*, dans la nouvelle version révisée de 2016, est donc étroitement liée à celle de *médiation*, qui renoue avec plusieurs aspects : l'on parle d'une médiation des textes, d'une médiation des concepts et d'une médiation de la communication (Conseil de l'Europe, 2016 : 109). La notion de traduction, orale d'un texte écrit et écrite d'un texte écrit, semble pourtant n'apparaître que comme activité et non comme

[27] Un autre exemple plus spécifique de cette conception basée sur les modèles proposés pour la formation des traducteurs professionnels pourrait être la conception d'un objectif d'apprentissage par le biais de tâches et de projets de traduction, comme suggéré par Hurtado-Albir (2009).

[28] Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) : document produit par le Conseil de l'Europe en 2001 pour enrichir les descripteurs dans une perspective d'apprentissage de la L2 selon une approche communicative orientée vers l'extensibilité sociale des connaissances. En d'autres termes, il s'agit d'un système descriptif utilisé pour évaluer les compétences atteintes par les apprenants d'une langue étrangère, ainsi que pour indiquer le niveau de l'enseignement des langues dans une grande variété de domaines.

compétence. En effet, comme nous le rappelle Carpi (2006 : 69), avec l'émergence du concept de plurilinguisme et d'une politique européenne favorisant fortement une perspective linguistique *actionnelle*, l'attention du monde de l'enseignement/apprentissage des langues s'est déplacée vers l'acquisition d'une compétence pragmatique et sociale. Les nouvelles directives visent le *savoir-faire* et la capacité à communiquer efficacement dans la langue cible. Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 15) indique que :

> La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) […].

Cependant, même si c'est la voie choisie par le CECRL pour l'enseignement des langues, peu de place est encore accordée à la traduction dans la pratique quotidienne. Comme le souligne Carpi (2006 : 70), dans les classes d'aujourd'hui, nous voyons davantage d'enseignement basé sur la valorisation de la compétence communicative et de la composante orale. À notre avis, cela ne tiendrait pas compte du potentiel de l'activité de traduction, qui pourrait parfaitement s'inscrire dans une telle démarche. À cet égard, Mazzotta (2002) souligne l'importance de l'activité de traduction (écrite et orale) mentionnée dans le *Cadre* et met en évidence son potentiel. La traduction (ainsi que l'interprétation) peut être comprise comme l'une des stratégies permettant la communication par la *médiation*. En fait, l'auteur (Mazzotta, 2002 : 17-18) indique comment :

> Les stratégies de planification sont utilisées pour organiser et maximiser les ressources (localisation des supports, préparation des glossaires, etc.) et pour sélectionner le texte à traduire par unité ; les stratégies d'exécution sont utilisées pour aborder le nouvel input en même temps que la formulation de l'output (dans les traductions écrites), pour prendre note des nouvelles entrées dans les glossaires et pour éviter les interruptions et les pauses de silence ; les procédures de contrôle sont utilisées pour vérifier la congruence entre le texte traduit et l'original et pour mettre en œuvre, dans le cas des traductions écrites, des interventions de correction/réparation à travers l'utilisation de dictionnaires, de thésaurus ou de sources orales[29].

[29] Version originale : « Le strategie di pianificazione servono ad organizzare e massimizzare le risorse (localizzare supporti, preparare glossari ecc.) e a selezionare per unità il testo da tradurre; quelle d'esecuzione consistono nell'elaborare il nuovo input simultaneamente alla formulazione dell'output (nelle traduzioni all'impronta), nel prendere nota di nuove voci per il glossario e nell'evitare interruzioni e pause di silenzio; le procedure di controllo consentono di verificare la congruenza tra

Cette clarification suffit pour que nous comprenions l'énorme potentiel de l'activité de traduction dans le but d'apprendre une langue étrangère. En plus de favoriser l'implication de l'apprenant dans toutes ces opérations que nous venons de décrire, l'activité de traduction favorise également un cheminement vers l'autonomie. Selon les mots de Mazzotta (2002 : 17-18), nous comprenons que « guider l'apprenant vers la maîtrise et l'utilisation intentionnelle de stratégies et de procédures de planification et d'autorégulation des phases du processus d'apprentissage signifie, par conséquent, faire de lui le véritable protagoniste et auteur de sa propre éducation[30] ».

Il s'agit précisément de ce potentiel que nous voulons aborder dans cette section. La traduction doit être comprise comme une potentialité, et non comme une ressource dépassée conduisant au simple transfert de séquences phrastiques et lexicales ; la traduction est à considérer comme une possibilité renouvelée pour les apprenants de développer des compétences organisationnelles, exécutives et autorégulatrices, les conduisant à une maîtrise complète de la langue étrangère, mais aussi de leur processus cognitif et d'apprentissage.

1.2.2 Quelques arguments en faveur : les compétences et métacompétences impliquées

Avant de poursuivre notre réflexion, nous tenons à préciser que dans le cadre de ce projet, nous traiterons d'une traduction destinée à des étudiants en langues qui apprennent le français comme langue seconde/ langue étrangère. À cet égard, nous tenons également à souligner que nous emprunterons la terminologie proposée par Calvi pour comprendre notre projet comme une « traduction pédagogique », soit :

> Un processus qui reformule le sens de départ d'un texte, en tenant compte des différences de cadre implicites dans des systèmes linguistiques différents. (Carpi 2006 : 72)

Comme le répète l'auteure, la différence entre une traduction « pédagogique » et une traduction de textes spécialisés réside précisément dans le changement de focalisation. Dans la traduction didactique, l'accent est déplacé du résultat final au processus d'acquisition

il testo tradotto e l'originale e di attuare, nel caso delle traduzioni scritte, interventi di correzione/riparazione mediante il ricorso a dizionari, Thesauri o fonti orali » (Mazzotta, 2002 : 17-18).

[30] Version originale : « Guidare lo studente alla padronanza e all'uso intenzionale delle strategie e procedure di pianificazione e di autoregolazione delle fasi del processo d'apprendimento vuol dire, quindi, renderlo vero protagonista e artefice della sua formazione » (Mazzotta, 2002 : 17-18)

d'objets mentaux par l'apprenant, qui doit nécessairement se fonder sur une compréhension attentive et précise du contexte culturel de la langue cible. La traduction doit être comprise précisément comme « entraînement » de l'apprenant à reconstruire un texte dans sa langue maternelle qui ait le même sens que le texte initial et qui puisse mettre en évidence les similitudes et les différences entre les deux langues-cultures. Balboni (2008 : 177) affirme lui aussi l'importance de cette perspective sur la traduction : nous ne nous intéressons pas au produit, car ce sont les *processus* – l'auteur parle au pluriel, indiquant non pas un seul processus impliqué dans la traduction, mais plusieurs - qui font croître compétence et métacompétence chez les apprenants.

De fait, la traduction dans le cadre de la classe de langue permet non seulement de renforcer les compétences linguistiques des apprenants, mais constitue également un excellent entraînement des compétences organisationnelles et cognitives. La traduction est une compétence complexe qui repose sur une sémiose[31] complexe et doit gérer l'altérité culturelle : elle implique un processus lent et exigeant ; son utilisation demande une bonne prise de conscience et un usage raisonné.

En effet, en préconisant l'utilisation de la traduction comme outil d'enseignement, Balboni (ibid.) met en avant trois piliers conceptuels comme base de toute la question :

1. La traduction vise à produire une métacompétence linguistique et culturelle : elle ne produit pas directement une compétence, sauf comme effet secondaire, mais plutôt une métacompétence ; l'objectif n'est donc pas la compétence applicative mais l'utilisation des deux langues concernées ;
2. La traduction développe des processus contrôlés et non des processus automatiques : c'est-à-dire, en rappelant Krashen, les processus conscients sont ceux liés à l'apprentissage tandis que les processus inconscients sont liés à l'acquisition naturelle d'une langue ;
3. La traduction développe la capacité de découverte inductive d'une langue étrangère : elle est un outil pour apprendre de manière autonome des langues typologiquement proches les unes des autres (cf. Balboni 2010, 185-7).

[31] En sémiotique, la sémiose désigne un processus par lequel une expression (sonore, visuelle, écrite, etc.) prend du sens en fonction du contexte.

En se référant à ces potentialités, Balboni (2008 : 178) avait déjà mentionné les objectifs possibles d'une traduction dans le cadre d'un parcours didactique, parmi lesquels, en plus de ce qui vient d'être dit, il mentionne son pouvoir analytique :

a. La traduction vise plutôt à l'analyse des textes, et moins à la production (même si des textes sont effectivement produits) ; l'important est de se concentrer sur le processus et pas seulement sur le produit à créer ;
b. La traduction sert d'outil non seulement d'analyse textuelle, mais aussi d'analyse et de comparaison socio-pragmatique-culturelle.

Il s'agit certainement d'une perspective intéressante qui nous fait voir les possibilités d'application de la traduction dans le domaine de l'éducation. Pour Balboni, en effet, la traduction peut être un outil précieux pour l'apprentissage/enseignement d'une langue-culture, car elle peut conduire au développement d'un apprentissage profond et métacognitif. Pour l'auteur (ivi : 179), la création par la traduction d'une métacompétence, peut se décliner, dans trois directions différentes d'application.

La traduction peut être comprise comme un outil de métacompétence linguistique, dans lequel la relation sous-jacente entre les deux systèmes linguistiques comparés est évidente.

La traduction peut être considérée comme une réflexion interculturelle, c'est-à-dire qu'en référence à l'intraduisibilité des équivalences culturelles, l'on utilise la rencontre et la compréhension de l'Autre. L'étudiant, confronté à l'altérité culturelle, s'interroge et réfléchit sur son identité. Sur ce point, De Carlo (2006 : 125-126) a également déclaré que : « l'acte de traduire se présente comme un véritable modèle éthique d'intégration entre les individus, les cultures, les États [...] un lieu de médiation entre identité et altérité[32] ».

Enfin, la traduction peut être entendue comme un outil herméneutique, de découverte inductive de la langue étrangère. Balboni (2008 : 179) propose comme exemple la traduction « interlinéaire » revue dans une perspective moderne, c'est-à-dire à travers l'utilisation de films en langue étrangère et sous-titrés comme outil pédagogique à utiliser en classe.

Une perspective alternative est proposée par Di Martino (2012), qui voit dans la traduction une possibilité effective de promouvoir la compétence linguistique, et pas

[32] Version originale : « l'atto del tradurre si presenta come un vero modello etico di integrazione tra gli individui, le culture, gli Stati […], un luogo di mediazione tra identità e alterità » (De Carlo, 2006, pp. 125-26).

seulement la métacompétence. Selon l'auteure, une utilisation efficace des exercices de traduction dans la classe de langue exige que l'enseignant soit conscient des avantages de cette pratique. Pour Di Martino (2012 : 309), la traduction doit être comprise comme :

> Un environnement d'apprentissage communicatif sincère, efficace pour promouvoir la compétence communicative au sens large ; une opportunité précieuse pour le développement de la compétence interculturelle ; ainsi qu'un outil valide pour l'acquisition de la maîtrise lexicale et le développement des connaissances grammaticales. [33]

La spécialiste nomme ainsi le « Cercle Vertueux de la Traduction » le processus éducatif complexe qui sous-tend l'utilisation de la traduction (Di Martino, ivi : 310-311). En effet, à partir d'un texte (dont il faut savoir comprendre la grammaire, le lexique, la syntaxe et la pragmatique), il faut ensuite en créer un autre qui soit tout aussi immergé dans le monde que le premier. Pour ce faire, il est également nécessaire de disposer d'une capacité de production et de connaissances grammaticales et lexicales dans la langue cible. Selon l'auteure, ces compétences individuelles, de compréhension, de production et compétences linguistiques sont valorisées et enrichies au cours du processus de traduction, ainsi que les connaissances générales sur le monde et donc sur la culture (la sienne et celle de l'Autre).

À cet égard, le modèle cognitif élaboré par Seleskovitch et Lederer[34] (dans le cadre de l'ESIT) peut s'avérer une aide indispensable pour l'enseignement des langues étrangères car il permet de réinterpréter la pratique pédagogique de la traduction à la lumière de la capacité communicative et de la capacité de *médiation* (mentionnées, rappelons-le, dans le CECR).

---

[33] Version originale intégrale : « la traduzione va intesa come un ambiente di apprendimento sinceramente comunicativo, efficace per la promozione della competenza comunicativa in senso lato; una preziosa occasione per lo sviluppo della competenza interculturale; nonché un valido strumento per l'acquisizione della padronanza lessicale e per lo sviluppo della conoscenza della grammatica » (Di Martino 2012, 309)

[34] La théorie interprétative de la traduction (ITT) est un concept cohérent à fort pouvoir explicatif, fondé sur l'expérience pratique de l'interprétation et de la traduction. Cette théorie, basée sur des études d'observation d'interprètes au travail, a été pionnière dans les études de traduction en affirmant que le sens est fait de significations linguistiques plus les connaissances extralinguistiques pertinentes fournies par les auditeurs/lecteurs. Le sens est une représentation mentale consciente qui ne doit pas être identifiée par erreur avec les significations linguistiques spécifiques d'une langue donnée (Seleskovitch 1992 : 3).
Pour de plus amples informations, voir : Lederer, M. 2010. *Interpretive approach* [https://doi.org/10.1075/hts.1.int3]

Pour conclure, nous nous référons au modèle proposé par Carpi (2006 : 74) qui souhaite qu'une :

> Intégration de la traduction comme stratégie didactique dans l'enseignement linguistique [puisse] privilégier sa qualité d'instrument de médiation culturelle et de communication, activités qui sont indissolublement liées l'une à l'autre.

De fait, selon l'auteure, la traduction didactique interlinguistique doit être définie comme une activité communicative, puisqu'elle consiste à reformuler un texte source en un texte cible dans une langue différente de celle de départ. Sans une compréhension et un acte de médiation culturelle, cette étape de reformulation textuelle serait en effet impossible. Comme le dit l'auteure, la reformulation du sens du texte doit nécessairement précéder la reformulation linguistique. Ce sont deux textes différents qui sont comparés, et pas seulement leur forme linguistique. La traduction du contenu informationnel et cognitif du texte nécessite une « négociation » (comme le définit Carpi, ibid.) : un processus qui mène à une compréhension totale.

Nous sommes sur la même ligne de pensée, et dans notre projet nous voulons mettre en valeur cette perspective de traduction. Nous ne pouvons être que d'accord avec Carpi (ivi : 75) lorsqu'elle affirme que :

> La pratique de la traduction pédagogique peut de cette façon devenir un lieu de compréhension de la culture des peuples et par conséquent, un moment d'éducation au respect des différences, et par lequel les apprenants peuvent exercer leur capacité de mobiliser au plus haut niveau leur capital symbolique d'expérience de l'altérité.

Dans ce sens, nous pouvons dire que l'un des grands potentiels de la traduction est celui d'agir simultanément sur les deux langues, les deux cultures et les deux encyclopédies de référence (Balboni, 2010 : 19). C'est précisément dans cette direction que nous entendons nous orienter avec notre proposition de travail.

1.2.3 Quelques arguments en faveur : les nouvelles découvertes dans le domaine de l'enseignement des langues

Pour cette section, nous nous appuierons surtout sur les propos de Di Sabato (2007), qui nous semblent éclairants et complets dans leur approche. Dans son essai, l'auteure propose une réflexion intéressante sur l'éventuelle reconsidération de la traduction comme technique d'apprentissage dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes étrangères. La

spécialiste souhaite mettre l'accent sur les avantages que peut offrir une « utilisation compétente » de la traduction en tant que technique au sein d'un processus d'enseignement/apprentissage, compte tenu des atouts de l'enseignement des langues contemporain. C'est précisément de ce point que nous voulons partir pour offrir notre vision de la question.

Avant de passer à l'explication théorique, l'auteure (ibid.) introduit une notion importante. Lorsque l'on intègre la traduction dans son enseignement, il faut être conscient qu'elle peut faire « exploser » le lien implicite entre les deux langues comparées. Ce lien est inhérent à tout processus d'apprentissage d'une langue étrangère, mais la traduction rend cette jonction visible, de sorte que l'enseignant doit savoir ce qu'il fait. Comme nous l'avons dit précédemment, la traduction peut être réévaluée et incluse consciemment dans un parcours didactique, mais il faut toujours être attentif à une utilisation raisonnée de cette technique pour voir des résultats efficaces en termes d'apprentissage des langues. Nous nous posons alors la question suivante : comment combiner l'approche moderne de l'enseignement des langues étrangères avec la traduction ? Comment pouvons-nous tirer le meilleur parti de ces ressources ?

Commençons par examiner la philosophie actuellement privilégiée dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, à savoir l'idée du *learning by doing*. En fait, cette méthode contraste avec les méthodes précédentes en ce qu'elle tend à viser la résolution de tâches par induction (et non par déduction). Dans cette perspective, selon Di Sabato, la création d'un produit fini, c'est-à-dire la réalisation du texte traduit, fonctionnerait comme un objectif stimulant pour les apprenants. En outre, le chemin qui mène au produit, ce que nous avons identifié précédemment comme *processus*, peut passer par une série d'activités qui exploitent l'aspect inductif de la technique de traduction. De fait, ces activités comprennent : la compréhension du texte, sa décomposition en unités de sens, la négociation d'un sens et enfin la production d'un texte ayant la même fonction et le même effet pragmatique sur le public que le texte source. Ces activités à exploiter de manière inductive peuvent favoriser non seulement la compétence dans la langue écrite, mais aussi, si l'enseignant les exploite judicieusement, les compétences relationnelles et organisationnelles.

Di Sabato nous donne quelques exemples et énumère quelques-uns des atouts de l'enseignement contemporain des langues qui pourraient être exploités par une réévaluation de la traduction en tant que technique pédagogique efficace. En particulier, l'auteure cite :

a) L'interculturalité
b) La lexico-grammaire
c) La contribution des nouvelles technologies
d) La centralité du texte
e) L'intégration de langue/contenus dans le programme d'études.

L'auteure propose ainsi une application de la technique de traduction selon l'un ou l'autre de ces points forts (Di Sabato, 2007 : 52-3).

a) L'interculturalité

Citant Balboni (2006), la spécialiste fait également référence à l'exploitation efficace de la traduction pour l'acquisition d'une compétence communicative et interculturelle. En effet, il est rappelé que dans les différents cours de langues étrangères, la traduction n'est pas incluse dans le programme dans le but « d'apprendre à traduire », mais plutôt comme une technique d'apprentissage de ces compétences interculturelles[35].

Ce passage des compétences interculturelles, poursuit l'auteure, est inévitable puisque l'apprenant, une fois confronté à différents modes d'interaction relationnelle, « apprend par différence » avec ceux qui lui sont familiers (car propres à sa culture).

> Présenter à un couple d'étudiants une interaction dans une langue étrangère et leur demander de la restituer dans leur propre langue, en reproduisant également la dynamique interactionnelle non verbale dans une sorte de récitation, oblige les apprenants à remarquer des aspects qu'ils ne remarquent souvent pas[36] (Di Sabato, 2007 : 53).

[35] Il est évident que ce n'est pas le cas des formations universitaires spécialisées en traduction et visant à conduire les apprenants à l'acquisition d'une compétence en traduction en vue d'une insertion professionnelle. La différence entre ces deux approches à la traduction dans les cours de langues a été brièvement évoquée dans la section précédente, mais sera examinée plus en détail par la suite dans la section *§1.3.3*.

[36] Version originale : « Presentare a una coppia di studenti un'interazione in lingua straniera e chiedere loro di renderla nella propria lingua riproducendo anche le dinamiche interazionali non verbali in una sorta di recitazione, obbliga gli apprendenti a notare aspetti ai quali spesso non fanno caso » (Di Sabato, 2007 : 53)

Le lien entre une langue et sa culture est indissociable, et Morlicchio (2002) qui sanctionne « l'inséparabilité de l'enseignement de la L2 et de l'enseignement de la culture », souligne également comment une langue puisse exprimer une réalité culturelle dans son intégralité, puisque les mots d'une langue se rapportent toujours à une connaissance partagée entre les locuteurs. En outre, poursuit Morlicchio, une langue symbolise une réalité précise parce qu'elle est définie comme un système ayant une certaine valeur culturelle : la langue devient un symbole de l'identité sociale des locuteurs (Morlicchio 2002 : 86). En ce sens, la traduction peut permettre à l'étudiant de réfléchir aux choix de traduction à établir afin de résoudre les éventuelles différences culturelles.

b) La lexico-grammaire

Comme mentionné auparavant, l'activité de traduction peut être exploitée pour entraîner les étudiants à la segmentation du texte en unités signifiantes. Ce concept de *chunking*[37] appartenant à la lexicogrammaire peut être exploité efficacement avec la traduction. Il est en effet nécessaire, pour traduire, de pouvoir identifier les unités de traduction à transférer dans l'autre langue. Cela peut favoriser non seulement un bon travail sur le lexique et ses spécificités, mais aussi sur la syntaxe et la distribution des éléments grammaticaux et lexicaux dans la phrase.

c) Les nouvelles technologies

Il va sans dire que l'utilisation des nouvelles technologies a grandement facilité la rencontre et la comparaison de textes (écrits et oraux) de différentes langues.

Il convient, toutefois, de noter que plusieurs années se sont écoulées depuis la publication de l'article de Di Sabato et que des progrès considérables ont été réalisés dans ce domaine de recherche. Les opportunités de la technologie et sa mise en œuvre dans l'éducation ont été questionnées, et le lien entre les technologies de l'information et de la communication et l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a été exploré. Le travail proposé par Hamon (2016) est particulièrement intéressant puisqu'il vise l'utilisation des TICE en didactique de la traduction, pour une utilisation raisonnée, opportune et efficace de cette technique.

[37] Cette procédure rappelle l'approche lexicale, dont l'hypothèse a été émise par Lewis dans le domaine de l'enseignement de l'anglais, puis dont la théorisation s'est poursuivie dans l'enseignement d'autres langues étrangères. Pour approfondir, voir les textes sur l'approche lexicale de Porcelli (2003, 2004) et sur une approche similaire proposée par Salmon (2005).

d) La centralité du texte

Di Sabato (2007 : 54) explore le lien entre une approche de la langue basée sur le texte et l'utilisation de la traduction. En effet, ce type d'approche offre la possibilité d'une « confrontation » interlinguistique et interculturelle à travers la traduction. Cette opération ne doit pas nécessairement être exploitée, nous dit l'auteure, mais elle peut néanmoins être efficace en tant que technique d'apprentissage, précisément parce que le parcours - ou pour utiliser le terme employé précédemment, le *processus* - qui mène à la réalisation d'un texte traduit aide l'apprenant à réfléchir sur la structure d'un texte. Par exemple, l'apprenant pourra réfléchir sur « la distribution du contenu, l'utilisation de la ponctuation dans le cas d'un texte écrit ; l'intonation, les pauses et les hésitations dans le cas d'un texte oral[38] » (ibid.). C'est un point que nous trouvons extrêmement intéressant, justement au regard du projet que nous voulons présenter dans cette instance.

Un autre point extrêmement intéressant de la réflexion de Di Sabato est l'accent mis sur la nouvelle textualité rendue disponible par les nouveaux médias. Ces nouvelles réalités textuelles peuvent offrir une réflexion interlinguistique remarquable. En effet, malgré la diversité de composition donnée par la nature de ces formes de communication, il reste quelques typicités dans la structure textuelle qu'il serait intéressant d'explorer avec les étudiants. Comme le suggère l'auteure, un travail peut être prévu sur les acronymes, le style informel, le discours direct, les formes impératives, etc. La traduction de ce type de texte permet également d'aborder une nouvelle textualité et de raisonner en termes de réussite ou non de l'intention communicative, ce qui constitue l'objectif de notre travail.

e) L'intégration langue/contenus

Di Sabato (ivi : 55) rapproche ensuite un parcours d'apprentissage de langue étrangère et un parcours visant l'acquisition de contenus curriculaires. Il s'agit clairement de l'environnement EMILE[39], où l'interaction entre la langue étrangère et le contenu disciplinaire se rencontrent pour une formation spécialisée. Dans les méthodologies EMILE, la traduction peut être un excellent point de rencontre entre les deux objectifs à atteindre, à savoir la compétence linguistique (l'acquisition d'une langue spécialisée) et la connaissance du contenu. La traduction dans ce domaine, signale Di Sabato, peut permettre à l'apprenant

[38] Version originale : « diversa distribuzione dei contenuti, sull'uso della punteggiatura nel caso del testo scritto; intonazione, pause ed esitazioni nel caso del testo orale » (Di Sabato, 2007 : 54)

[39] Acronyme de *Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère* (en anglais, *CLIL – Content and Language Integrated Learning*)

de prendre conscience de la nécessaire interaction entre les compétences linguistiques et communicatives (se faire comprendre dans l'autre langue) et les compétences interculturelles (transmettre des contenus disciplinaires).

En conclusion, nous souhaitons préciser que nous adhérons pleinement à cette nouvelle perspective de traduction offerte par Di Sabato, car elle nous semble exploiter pleinement les potentialités d'une approche didactique contemporaine et d'une technique opérationnelle qui, jusqu'à récemment, était considérée comme obsolète. Ainsi, il nous semble nécessaire de procéder à une « réévaluation théorique complète de la traduction en tant qu'outil pédagogique » (2015 : 30)[40], comme le suggèrent Di Martino et Di Sabato quelques années plus tard.

1.3 Les obstacles de la scolarité d'aujourd'hui : comment les contourner ?

La traduction dans le cadre d'un cours de langue étrangère peut encore apparaître stigmatisée en tant que pratique, comme nous l'avons mentionné dans les sections précédentes. Il nous semble judicieux d'essayer de la réintégrer dans la classe aujourd'hui afin d'exploiter pleinement le potentiel de cet outil didactique. Nous sommes d'accord avec Zojer (2009 : 42) lorsqu'il affirme que :

> Il est temps d'éloigner la discussion du niveau théorique et de passer au niveau pratique afin de discuter des méthodes et des stratégies d'utilisation de la traduction pour aider les enseignants de langues et en faire profiter les apprenants de langues[41].

[40] Version originale intégrale : « full theoretical re-appraisal of translation as a pedagogical tool » […] (1) when learning a FL, reformulating input is a spontaneous process, and as such it should be encouraged in order to make the best use of all communication mechanisms ; (2) encouraging the use of different languages and codes in the class, by capitalising on all the different means at their disposal, prepares the learners to communicate effectively in a society where extra-linguistic devices are increasingly more present and exploited. Teaching a FL and disregarding the potentialities offered by translation in all its possible forms is certainly counter-productive, especially in the specific case of English as an International Language: individuals of different mother tongues worldwide naturally compensate for their vocabulary gaps by resorting to reformulation and extra-linguistic devices. » (2015 : 30)

[41] Version originale : « it is time to shift the discussion away from the theoretical level and move on to the practical one in order to discuss methods and strategies of how translation could be used to help language teachers and to benefit language learners » (Zojer, 2009 : 42).

Dans cette partie consacrée aux éventuelles difficultés rencontrées par un projet de réévaluation de la traduction dans les écoles d'aujourd'hui, nous proposons trois solutions qui nous semblent convenables et acceptables pour relever le défi. Plus précisément, dans cette section, nous discuterons des points forts de l'enseignement contemporain des langues par rapport à la traduction didactique. Nous poursuivrons notre réflexion sur la méthode la plus efficace pour mener à bien cette tâche, et suivrons donc la proposition de Carpi (2006) sur la méthode éclectique. Enfin, nous attirerons l'attention sur l'objectif principal de cette section, qui est de clarifier la distinction entre la traduction didactique et l'enseignement de la traduction.

1.3.1 Exploiter les atouts de la didactique des langues contemporaine

L'un des aspects qui a le plus influencé la recherche théorique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères est sans aucun doute la nouvelle tendance, également mise en avant par le CECR, à considérer l'apprentissage des langues dans une perspective communicative. Mais il ne s'agit pas seulement de communication entre différents locuteurs, il est également question de communication au sens large, à savoir la comparaison et le dialogue entre différentes langues et cultures. Dans cette optique, l'enseignement des langues étrangères a évolué de plus en plus dans une direction interculturelle. Des méthodologies et des techniques ont été créées pour répondre à ce nouveau besoin dans le secteur de l'éducation. Nous parlons d'acceptation, d'interrelations entre les langues. Une redécouverte des relations entre la langue maternelle - et la culture à laquelle elle donne voix - et la langue et la culture de l'Autre. Les points de contact sont recherchés et découverts, mis en évidence et valorisés. L'objectif de ces méthodes est clairement de parvenir à une ouverture interlinguistique et interculturelle.

Nous proposons, comme Di Sabato (2007), d'introduire dans cette nouvelle optique ouverte sur l'Autre une technique de traduction renouvelée. En effet, son rôle de médiateur est évident. C'est « une activité interlinguistique par excellence » (ivi : 55). La traduction, qui offre de nombreuses applications et utilisations spécifiques, doit donc être exploitée à bon escient. Le cadrage de la traduction dans le phénomène plus large de la communication interculturelle (Bassnett, 2002) peut porter l'attention, notamment, sur les participants à l'échange communicatif, les présupposés, les implicites les intentions communicatives. La traduction peut valoriser le lien entre la langue d'un peuple et sa culture et peut ainsi être conçue un acte de médiation socioculturelle. Nous pouvons entendre la pratique de la

traduction sur un plan multiple, où coexistent la connaissance des coutumes, des croyances et des stéréotypes appartenant à deux langues-cultures. Dans cette perspective interculturelle, la traduction pourrait trouver une nouvelle vie, comme l'affirme également Arcaini (1992 : 16), qui propose une description de l'action de traduction comme opération complexe, ancrée dans le temps et l'espace, et qui consiste à transférer une unité de communication - c'est-à-dire le plan du texte - de la culture source à la culture cible.

Cependant, étant donné son grand potentiel, la traduction doit être traitée avec précaution : les objectifs de son utilisation dans le processus d'enseignement doivent être clairs dès le départ. Sinon, le risque est de revenir à un usage mécanique et stigmatisé. Pour ce faire, la traduction doit être utilisée de manière consciente et ponctuelle. Comme déjà mentionné à d'autres occasions, la traduction doit désormais être comprise comme un outil efficace et puissant dans le parcours d'apprentissage des étudiants, non seulement pour les aider à apprendre la langue (le *savoir-faire*), mais surtout pour les aider à prendre conscience des liens entre une langue et une autre, entre une langue et sa culture et entre la langue et la manière de penser et d'apprendre.

C'est dans cette direction que doit être développée une nouvelle exploitation de la technique de traduction, à savoir son utilisation en classe comme moyen de médiation interculturelle et interlinguistique. Cela permet de réunir deux aspects très importants de l'enseignement contemporain des langues, et c'est dans cette perspective que la traduction doit maintenant être renouvelée. Comme l'a suggéré Balboni (2008 : 176), la traduction doit être comprise dans une perspective interculturelle, non pas parce que c'est le modèle courant dans le panorama éducatif, mais plutôt parce que c'est la traduction elle-même qui implique une transposition socioculturelle du langage et du sens. Notre proposition de traduction tiendra compte de ces réflexions et nous tenterons, dans la mesure du possible, de nous aligner sur cette ligne de pensée[42].

En outre, afin d'exploiter tout le potentiel de la traduction et des nouvelles découvertes dans l'éducation, nous proposons, comme Calvi (2001), une utilisation de la traduction à des fins didactiques transversales, visant la formation globale de l'individu plutôt que la simple préparation linguistique. Le processus offert par la traduction pourrait

[42] Ce concept, combiné à la notion de communication interculturelle, sera expliqué plus précisément plus loin dans le texte, à la section *§4.1.3*.

donc aider à l'enseignement transversal d'autres compétences, étroitement liées à la formation personnelle et cognitive de l'étudiant. En effet, selon l'auteure (ivi : 329 - 330), la traduction doit revendiquer son rôle didactique afin d'élargir ses horizons d'utilisation et d'être utilisée de manière raisonnée pour des objectifs pédagogiques plus vastes. À cet égard, il est indispensable de considérer la traduction en tenant compte des différents aspects, linguistiques et non, qui interviennent dans le processus d'apprentissage. L'activité de traduction elle-même présuppose une transposition d'un code à un autre, à travers une compréhension, une analyse et une réflexion approfondies du texte, menant à une identification complète du message communicatif du texte original. Comme nous pouvons le constater, diverses stratégies de traduction peuvent faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère, et à cet égard, divers exercices de traduction peuvent être inclus dans l'enseignement.

C'est pourquoi, il est important de penser aux processus principaux impliqués dans l'activité de traduction de/vers une langue étrangère afin d'atteindre des objectifs d'apprentissage transversaux à toutes les disciplines, à savoir la compréhension du texte (qu'il soit oral ou écrit) et la réflexion métalinguistique (à la base du processus de transfert linguistique et ensuite de transfert sémantico-culturel) qui ne sont pas les seuls processus impliqués dans la traduction, mais ils représentent un important potentiel cognitif. De fait, souvent, ces compétences, souvent loin d'être entraînées en classe, sont considérées comme allant de soi pendant les cours (surtout dans les niveaux plus avancés) et leur absence pourrait également être la cause des résultats insatisfaisants de certains élèves dans les langues étrangères.

Par conséquent, en accord avec la proposition de Calvi (ibid.), le potentiel de la traduction pourrait être exploité pour former une didactique de la lecture plus solide, en relation avec la compétence de compréhension, et une didactique qui vise plutôt à renforcer la réflexion métalinguistique des étudiants à partir de leurs productions langagières.

a) La didactique de la lecture et la traduction

Personne ne peut contester que la compréhension d'un texte (écrit ou oral) est la condition fondamentale d'une traduction satisfaisante. Il est impératif de bien comprendre le texte afin de le traduire de manière efficace et adéquate. Il va sans dire que si le lecteur ne comprend pas parfaitement le texte et le contexte qui l'entoure, il lui sera impossible d'obtenir un rendu satisfaisant dans la langue cible. Enrico Arcaini (1979 : 259) disait que « l'activité traduisante doit passer par l'itinéraire de la codification et de la sémantisation en tant que connaissance,

comme condition préalable essentielle pour pouvoir transférer le plus adéquatement possible cet univers sémioculturel donné dans un autre univers sémioculturel[43] ».

Selon Calvi (2001 : 330), la traduction utilisée à des fins didactiques peut donc partir du décodage du texte à traduire (que ce soit en langue étrangère ou en langue maternelle). Pour l'auteure, ce décodage doit être interprété sur la base des derniers apports des sciences cognitives, notamment la théorie des schémas. Cette théorie décrit l'interaction entre les connaissances encyclopédiques du lecteur, ses compétences conceptuelles et les éléments linguistiques du texte dans le processus de compréhension. En effet, comprendre un texte ne signifie pas seulement comprendre sa structure linguistique, c'est-à-dire ses schémas de « bas niveau », mais aussi activer des stratégies de décodage de « haut niveau », qui sont liées à la typologie textuelle et à la connaissance du monde impliquée par le texte (Rumelhart, 1991).

b) La réflexion métalinguistique et la traduction

Une fois que l'apprenant a compris le texte, il essaie de le transposer dans l'autre langue en adoptant spontanément des stratégies de comparaison. C'est sur ce point que nous rappelons Balboni qui nous conseillait la technique de traduction comme un moyen de réflexion et ensuite de *métacompétence linguistique*. Cette phase de comparaison permet de mettre en évidence non seulement les similitudes ou les différences sur le plan linguistique, mais aussi de signaler, le cas échéant, certaines informations sur le contexte culturel qui pourrait aider à une transposition correcte du sens du texte. La traduction est alors utilisée non seulement pour vérifier la compréhension du texte, mais aussi comme une occasion de comparaison interlinguistique. Lavault (1975 :71) affirme que :

> Le professeur de langue aide l'élève à comprendre le non-parallélisme structural des deux langues et le fait que ces deux langues ne découpent pas la réalité de la même façon.

La traduction, en ce sens, permet une réflexion métalinguistique contrastive qui aide l'étudiant tant dans l'apprentissage grammatical (de la L1 et de la L2) que dans le renforcement de ses capacités de lecture et de compréhension. La traduction dans ce sens peut être utilisée de différentes manières.

[43] Version originale : « l'attività traducente deve ripercorrere l'itinerario della codificazione e della semantizzazione come conoscenza, come pre-condizione essenziale per poter trasferire il più adeguatamente possibile quel dato universo semioculturale in un altro universo semioculturale » (Arcaini, 1978: 259).

En bref, nous pouvons constater que la traduction peut apparaître, avec ses diverses potentialités, dans les différentes phases de l'étude d'un texte et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Toutefois, il est clair que cette activité doit être formée et préparée chez les apprenants. Souvent, le locuteur fait un usage stratégique de la comparaison entre la L1 et la L2, précisément parce que la traduction répond au besoin de vérifier la compréhension de ce qui est lu ou écouté. Cependant, même si l'apprenant fait naturellement appel à cette stratégie, il appartient à l'enseignant expert de savoir mesurer cette comparaison et de décourager l'utilisation massive de cette tactique de compréhension si elle bloque la progression de l'apprentissage linguistique de la L2. Comme nous l'avons mentionné plus haut dans le texte, la traduction doit être enseignée et ne doit pas être comprise comme une compétence mécanique et immédiate.

En conclusion, une méthodologie didactique inspirée de ces principes permet de développer ce niveau de capacité de traduction qui est un atout indispensable pour tout apprenant.

1.3.2 Adopter une méthode éclectique capable de combiner plusieurs aspects

À la lumière de ces recherches récentes, il nous appartient maintenant de tenter de concrétiser cette idée, en donnant quelques pistes pour sa mise en œuvre. Dans son article, Carpi (2006 : 70-71) avance une idée brillante, celle d'adopter une méthode d'enseignement capable de combiner plusieurs aspects en un seul, une méthode qu'elle appelle « éclectique ». Qu'il s'agisse d'aspects liés à l'approche didactique adoptée ou plutôt d'aspects liés au potentiel intrinsèque de l'activité de traduction, cette méthode éclectique vise l'union de toutes ces composantes.

L'auteure nous prévient, toutefois, qu'avant de nous précipiter dans cette direction, et donc d'adopter immédiatement la traduction comme outil d'apprentissage, nous devrions d'abord considérer quelques points saillants qui peuvent nous aider à faire un choix plus raisonné. D'autre part, comme nous l'avons déjà souligné, la traduction doit être réévaluée, mais il est nécessaire que ce recours soit conscient, ciblé et, surtout, bien raisonné par l'enseignant. La spécialiste mentionne deux facteurs non négligeables qui interviennent dans le choix de l'enseignant de favoriser ou non la réintroduction de la traduction didactique en classe. Ces deux facteurs sont la présence d'une culture d'apprentissage des apprenants et les résultats des études sur les modes d'apprentissage des langues.

En ce qui concerne la *culture d'apprentissage*, l'auteure (ibid.) se réfère au concept théorisé par Byram et Fleming en 2001, qui indique principalement les attentes des apprenants vis-à-vis de leur processus d'apprentissage d'une seconde langue. Ces attentes concernant leur capacité à apprendre ne s'attachent pas seulement aux résultats des processus cognitifs, mais sont aussi la conséquence directe de leur histoire scolaire. En effet, les expériences pédagogiques et affectives directes vécues dans le parcours scolaire influencent la situation cognitive de l'élève de manière inconditionnelle. Il existe une dimension affective et une dimension conative[44] ou comportementale qui participent toutes deux à la configuration des connaissances de l'élève : des connaissances qui peuvent être linguistiques, sociales, sur l'apprentissage (Moreno Fernández, 2000 : 7).

De fait, ce concept n'est pas nouveau. L'influence des émotions passées sur les processus rationnels est désormais acceptée par presque tous les spécialistes de l'éducation. De nombreuses autres études ont mis en évidence ce fait : un élève ayant un passé plutôt brillant dans l'apprentissage d'une langue étrangère se sent dans un certain sens rassuré dans ses capacités s'il passe par une méthode didactique similaire à celle qu'il connaît et a suivie auparavant ; en revanche, un élève ayant rencontré des difficultés dans son parcours scolaire dans l'apprentissage des langues considérera le changement de didactique de manière plus positive et adoptera de manière plus constructive une méthode alternative.

Pour cette raison, il serait souhaitable que les enseignants enquêtent sur les expériences passées de leurs élèves en matière d'apprentissage des langues étrangères, afin de pouvoir identifier les différents *modes d'apprentissage* présents dans la classe. Ainsi, il sera plus facile de concevoir et de planifier des activités pédagogiques adaptées au plus grand nombre d'élèves possible et, si nécessaire, de varier et d'alterner les méthodes d'enseignement afin de favoriser chaque élève de la classe. Une telle organisation peut certainement conduire à un apprentissage efficace, précisément parce qu'elle est modelée sur les élèves de la classe.

C'est justement cette *méthode éclectique* dont parle Carpi (2001 : 71-72) qui peut sans doute être plus utile qu'une méthodologie unique pour toute la classe. Le fait de pouvoir s'appuyer sur plusieurs aspects tels que la communication et l'éducation interculturelle, le savoir-faire dans une langue ou encore la précision expressive, permet à l'enseignant d'avoir

[44] En linguistique, il est fait référence à la *fonction conative*, initialement identifiée par Roman Jakobson. La *dimension conative* désigne le langage avec lequel l'émetteur tente d'inciter le récepteur à adopter un certain comportement (Encyclopédie Treccani, consultée en ligne).

plus de possibilités d'impliquer les élèves et de les faire participer à leur propre processus d'apprentissage. L'utilisation de plus d'un style et de plus d'une composante favorise l'ensemble de la classe, car petit à petit, chaque élève peut être mis en valeur par la méthode qui lui convient le mieux. À son tour, chaque élève se sentira partie prenante et responsable de son propre apprentissage de la langue. C'est pourquoi Carpi (et nous qui la soutenons dans cette discussion) réaffirme un nouvel usage de la traduction précisément à la lumière d'une pédagogie éclectique qui peut intégrer différentes méthodologies, sans les opposer les unes aux autres. L'application rigide d'une seule méthode, qu'elle soit celle en vigueur aujourd'hui comme la méthode communicative ou non, en présence d'élèves ayant une *culture d'apprentissage* hétérogène ne peut être efficace. Imposer une approche unique, comme nous le dit aussi Carpi (ibid.), risque de réduire l'efficacité de notre enseignement.

En ce qui concerne les apports de la *recherche scientifique*, nous constatons que les découvertes faites dans les domaines de la traductologie et de la typologie textuelle ont apporté un éclairage nouveau sur la question de la traduction scolaire. Il est évident qu'il est nécessaire de pouvoir distinguer les différents types de traduction didactique et de pouvoir proposer celle qui convient le mieux aux apprenants en fonction du contexte et des variables pragmatiques définies par la classe. Il est tout aussi évident que plus le niveau d'enseignement de la langue augmente, plus les exigences et les conformations de la traduction à proposer en classe changent. Au moment de faire son choix, l'enseignant gagne à tenir compte des caractéristiques intrinsèques de chaque groupe-classe, mais aussi des variables qui peuvent intervenir au cours de l'apprentissage. Comme nous l'avons déjà mentionné, il est impératif de faire un choix raisonné et conscient.

Carpi (ibid.) souligne comment les résultats de la recherche réaffirment la traduction en accord avec les modernes conceptions de la didactique de langues, notamment celles qui concernent une approche plus communicative et visant un échange interlinguistique. En reprenant, comme l'auteure, la définition de la traduction interlinguistique proposée par Hurtado Albir, nous comprenons que la traduction est un « acte complet de communication [...] qui se développe toujours dans un contexte social et est influencé par les éléments qui interviennent dans la communication[45] » (2001 : 507). L'étude de Hurtado Albir sur l'utilisation de la traduction dans l'enseignement communicatif propose donc de développer

[45] Version originale : « acto completo de comunicación […] que se desarrolla siempre en un marco social y que está influida por los elementos que intervienen en la comunicación » (Hurtado Albir, 2001 : 507)

une vision dynamique du processus de traduction chez l'apprenant, en tenant compte des différents facteurs pragmatiques impliqués.

Dans cette perspective et suivant ce modèle, la traduction didactique peut finalement être comprise comme un outil d'enseignement moderne, justement parce qu'elle constitue un moyen de communication et de médiation entre plusieurs cultures : elle devient ainsi une technique compatible avec les idées modernes de l'enseignement des langues et combine en outre plusieurs éléments entre eux. La traduction se présente donc comme une approche moderne qui parvient à dépasser la simple comparaison linguistique vers une dimension plus cognitive et interculturelle, permettant à l'apprenant de construire lui-même un parcours qui le mène du texte source au texte cible. Dans ce sens, la traduction devient un processus communicatif et interculturel.

La perspective adoptée ne concerne pas un recours à la traduction comme un simple prétexte pour apprendre les structures grammaticales d'une langue étrangère ; elle se situe plutôt dans une optique de *didactique des langues-cultures*, dont le but est d'exploiter toutes les potentialités, à niveau cognitif, communicatif et donc culturel de la traduction, en tant qu'activité de médiation, comme indiqué dans le CECR. La médiation est ainsi considérée comme une action communicative inter- et intralinguistique, dans laquelle les locuteurs échangent des informations en recourant, pour se comprendre, à des reformulations, des simplifications, des explications et des éléments paralinguistiques (De Carlo, 2012 : 300). Sous l'hyperonyme de *médiation*, la traduction prend le sens de passage et de transmission d'une langue-culture à une autre. Elle devient ainsi une pratique communicative qui répond au besoin de communication et de compréhension mutuelle.

La traduction, dans ce cadre général, est donc un processus beaucoup plus complexe que la simple recherche d'équivalences entre différentes langues, précisément parce que chaque langue acquiert des spécificités culturelles et psychologiques propres à une communauté. De Carlo (2012 : 300) écrit :

> C'est dans les activités de médiation, interprétée dans son acception large, qu'émergent alors tous ces éléments du discours relevant de l'implicite, du culturel, de tout ce qu'on défi nit souvent comme « intraduisible » dans une langue. De ce point de vue, elle se présente comme le lieu privilégié de la confrontation à l'altérité.

C'est précisément la conclusion que nous voulions atteindre, et c'est à partir de ce point que notre projet de travail commence. La traduction didactique que nous voulons proposer dans les chapitres suivants est un processus qui vise à reformuler le sens d'un texte source, en créant un dialogue entre les deux systèmes linguistiques et culturelles.

1.3.3 Clarifier l'objectif : traduction didactique vs traductologie

Jusqu'à présent, nous n'avons que brièvement distingué les deux types de traduction : didactique et professionnelle. Cependant, il est maintenant nécessaire de créer une distinction claire entre les deux objets d'apprentissage car cette comparaison est le prélude à la création de notre projet. À ce stade de nos réflexions, il paraît nécessaire de faire la distinction entre la pédagogie de la traduction et la traduction didactique.

De fait, comme nous le verrons, de nombreux chercheurs ont remis en question les différences entre les deux types de traduction, précisément parce que chaque traduction a son propre objectif et son propre processus. Comme l'explique Calvi (2001 : 329), nous devons être clairs sur notre objectif. Il y a clairement une différence entre une traduction proposée en classe dans le seul but de se concentrer sur le processus et l'observation linguistique et une traduction professionnelle destinée à des apprenants spécialisés. Tous deux partent de la même prémisse, à savoir la reformulation du sens du texte source en un texte cible ayant la même force pragmatique et les mêmes implications socioculturelles. Cependant, la méthodologie, le produit et le but de cette activité changent. L'attention portée à l'action de traduction change également : d'une part, le résultat final est regardé avec plus de soin afin de respecter les règles imposées par le client de la traduction, tandis que d'autre part, l'accent est mis sur le processus d'apprentissage de la langue qui a lieu pendant la traduction. Nous pouvons dire que si la traduction professionnelle se caractérise par la primauté du résultat, la traduction didactique vise plutôt à développer les compétences métacognitives de l'apprenant.

Toutefois, ces deux approches ne s'excluent pas mutuellement, au contraire : si l'on considère la traduction comme une activité communicative authentique, les opérations mentales et les stratégies mobilisées (celles envisagées par le CECR, entre autres) ne peuvent

que viser un résultat, à savoir l'élaboration d'un texte écrit ou oral cohérent et approprié à la situation communicative dans laquelle il est produit[46].

Pour la traduction en classe aujourd'hui, ce lien ne peut être ignoré. La traduction didactique que nous entendons dans ce travail ne peut ni dépendre, comme par le passé, uniquement d'une capacité innée dérivée de la connaissance de la langue cible, ni être entièrement encadrée dans une perspective professionnelle. Cela ne signifie pas pour autant qu'elle doive rester dans l'ombre : en effet, comme le rapporte Calvi (2001), un apport théorique et pratique de la recherche ne peut qu'être exploité avec profit. D'autre part, que ce soit dans une perspective professionnalisante ou non, il est utile de développer chez les étudiants des compétences réelles en matière de traduction, à différents niveaux, adaptées au type d'étude. Le *savoir-faire* avec la langue, dans une perspective communicative et pragmatique, permet de mieux contrôler les interférences entre les langues et favorise le développement linguistique par l'observation contrastive et métalinguistique. Calvi (2003 : 9) propose même qu'il serait opportun d'inclure la traduction non seulement comme moyen d'apprentissage, mais aussi comme objectif pédagogique (et pas seulement dans la formation des traducteurs professionnels).

Il s'agit de délimiter l'activité de traduction au sein de deux disciplines voisines : la didactique des langues-cultures et la didactique de la traduction (branche appliquée de la traductologie). Alors que pour la première, la traduction est l'une des nombreuses méthodes d'enseignement linguistique, pragmatique et interculturel, pour la seconde, elle constitue l'objet principal d'étude, ainsi qu'une fin en soi dans une perspective professionnelle. Il existe sans doute une confusion dans le monde de la recherche entre les deux disciplines, bien qu'en réalité l'on ait beaucoup parlé de la traduction en didactique, alors que peu de choses ont encore été étudiées pour la didactique de la traduction. Cependant, si nous voulons clarifier la question, nous pourrions résumer en disant que pour une discipline, la traduction agit comme un moyen d'apprentissage, pour l'autre elle agit comme un objectif final. Une définition bien nette est donnée par Delisle (2005 : 49-50), qui fait une distinction entre :

> Traduction didactique : exercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue.

[46] Parmi les propositions relatives à l'utilisation de la traduction pédagogique, nous rappelons la suggestion de Lavault (1985) selon laquelle les étudiants devraient réaliser un produit de qualité comme les traducteurs professionnels : un texte traduit comme s'il était destiné à la publication.

> Traduction professionnelle : exercice pratiqué dans les écoles, instituts ou programme de formation de traducteurs et conçu comme un acte de communication interlinguistique fondé sur l'interprétation du sens de discours réels.

Toutefois, bien que ces deux disciplines soient comprises séparément, il est bon de comprendre que l'application de certaines méthodologies de la didactique de la traduction dans l'enseignement des langues ne peut que contribuer à rendre l'action de traduction plus efficace. L'usage de la traduction peut en effet bénéficier de certains apports de la didactique de la traduction professionnelle. Comme nous l'avons déjà signalé, la traduction doit être enseignée, ce n'est pas une technique automatique dérivée de la simple connaissance d'une langue. C'est pourquoi il serait bon de s'appuyer sur certaines stratégies ou méthodologies de la didactique de la traduction.

De fait, il pourrait être utile d'enseigner aux étudiants qui doivent faire face à une traduction didactique quelques stratégies d'apprentissage et d'organisation (ces stratégies, rappelons-le, sont également indiquées dans le CECRL en ce qui concerne la capacité de *médiation*). À cet égard, il serait intéressant de voir une mise en pratique du modèle PACTE[47] dans l'enseignement des langues étrangères. S'appuyer sur les méthodologies proposées pour la traduction professionnelle pourrait être un grand potentiel pour la mise en œuvre de la traduction également dans la classe de langue. De fait, en suivant le modèle proposé pour la traduction professionnelle, nous pouvons voir comment la traduction offre un potentiel non seulement pour la langue mais aussi pour des sous-compétences supplémentaires. Pour rappel, dans le modèle PACTE (2003), cinq sous-compétences sont impliquées dans la notion de *compétence de traduction*, en plus d'autres composantes physiopsychologiques. En effet, suivant ce modèle, nous comprenons que l'activité et la *compétence de traduction* découlent du développement de la sous-compétence bilingue, de la sous-compétence extralinguistique, de la sous-compétence de connaissance en traduction, de la sous-compétence instrumentale et enfin, surtout, de la sous-compétence stratégique. Comme nous l'avons également mentionné dans la section *§1.2.1*, ces sous-compétences permettent aux apprenants de disposer de connaissances opérationnelles sur la langue, mais aussi de connaissances déclaratives sur les procédures, les outils, le contexte extralinguistique. En outre, ils permettent aux apprenants de développer leur autonomie, d'apprendre et de mettre en pratique des stratégies qui peuvent les aider à résoudre des

[47] Modèle cité dans : Hurtado Albir, A. (2015). The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. Meta, 60(2), 256–280.

problèmes dans la langue et en langue. La force de l'activité (ou tâche) de traduction réside dans les compétences stratégiques et méthodologiques qui peuvent être développées au cours d'un tel processus. Il suffit de penser à toutes les stratégies organisationnelles nécessaires pour mener à bien un projet de traduction. Il existe également des potentiels liés aux compétences contrastives ou extralinguistiques. Comme nous l'avons déjà répété à d'autres reprises, la traduction, plus que d'autres pratiques didactiques, permet une comparaison entre deux systèmes linguistiques/culturels et entre deux visions du monde (encyclopédies). Enfin, nous pouvons parler de compétences liées aux outils ou aux capacités de résolution de problèmes (*problem-solving*). Cette dernière est l'une des plus grandes opportunités offertes par la traduction car elle permet aux étudiants de rechercher des stratégies adéquates pour résoudre des problèmes liés à différents genres textuels ou à différentes questions linguistiques ou pragmatiques. En bref, cet élargissement des objectifs pédagogiques pourrait aider les étudiants à considérer la traduction comme une tâche complexe, les faisant réfléchir et agir sur les dimensions linguistiques, culturelles, pragmatiques et enfin stratégiques.

En résumé, en reprenant certains éléments de la traduction professionnelle, la pratique raisonnée et instruite de la traduction didactique pourrait constituer un outil nouveau (ou mieux *renouvelé*) pour l'enseignement des langues étrangères. Grâce aux apports de la didactique de la traduction, tels que les modèles PACTE ou EMT[48], la traduction pourrait enfin être comprise dans un sens plus large, englobant non seulement la phase opérationnelle de la transposition du sens d'une langue à l'autre, mais aussi tous les « compétences stratégiques, méthodologiques et thématiques qui entrent en jeu avant, pendant et après la phase de transfert proprement dite » (EMT, 2017 : 7). Après tout, un projet formel de traduction pourrait mobiliser la classe entière dans une opération collective quasi-professionnel. Dans un contexte scolaire, il est plus que juste de proposer la traduction des textes authentiques afin de mettre l'accent sur les processus cognitives et linguistiques de l'action elle-même, sans toutefois entrer dans une spécialisation exagérée ou une minutie excessive. En effet, comme l'écrit Hamon (2016 : 131-132) : « les enseignants de langue peuvent aller au-delà de la traduction littérale sans pour autant chercher à former de futurs traducteurs ».

[48] Modèle de compétence EMT (*European Master's in Translation*) présent sur le site de la Commission Européenne :
https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt_competence_fwk_2017_fr_web.pdf

En somme, il est essentiel de se concentrer sur les objectifs de la traduction didactique à proposer en classe afin de créer une compétence complète chez les apprenants et de les impliquer dans leur propre processus d'apprentissage. Après tout, dans le cas que nous voulons présenter, il s'agit d'une traduction utilisée à des fins pédagogiques, loin de vouloir former de nouveaux traducteurs pour un secteur professionnel. Pour cette raison, nous le répétons, il est important de clarifier l'objectif, c'est-à-dire de préciser le but à atteindre avec un tel projet de traduction. Les attentes changeront certainement : il ne faudra pas rechercher la précision exacte ou le soin textuel que l'on attend d'une traduction destinée à être publiée, mais plutôt le raisonnement et les stratégies utilisés pour parvenir à une certaine solution linguistique. Le filtre à travers lequel nous regardons une traduction change: dans la sphère scolaire-didactique, s'intéresse davantage au processus d'apprentissage qui a lieu au moment de la création et de la révision d'une traduction ; dans la sphère professionnelle, s'intéresse davantage au produit obtenu, à l'adéquation du texte produit au public cible ou au style et aux caractéristiques du texte source. Il est donc important de prêter une attention particulière à ce que l'on veut atteindre : il faut bien choisir ses objectifs dès le départ afin de pouvoir proposer un projet de traduction que la classe puisse mener à bien sans problème et qui, surtout, soit efficace pour l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères.

2

PROPOSITION DE TRADUCTION : « L'EPOPEA TEMPORALE »

L'objectif de ce chapitre sera de proposer la traduction du français vers l'italien d'un texte multimédia et d'expliquer son potentiel d'utilisation en classe de langue. La traduction que nous souhaitons proposer sera conçue dans une perspective didactique dans les chapitres suivants. Ainsi, nous voulons suggérer la traduction présentée comme un outil didactique efficace et raisonné pour l'apprentissage du français à l'école.

Afin d'atteindre cet objectif, nous entendons inclure dans ce chapitre une première partie visant à présenter le texte choisi et ses potentialités, suivie de notre proposition de traduction.

2.1 Présentation du projet : le « texte » à traduire

Le texte choisi pour notre projet n'est pas exactement un texte canonique. Il s'agit en fait d'une série audio, ou plutôt d'une saga sonore intitulée « L'Épopée Temporelle », disponible sur Audible.fr et sur YouTube. De fait, le texte n'est présenté qu'en format audio, et peut donc être considéré comme un texte multimédia.

« L'Épopée Temporelle » a été créée par Cyprien Iov, un célèbre youtubeur français, et diffusée pour la première fois sur sa chaîne YouTube de 2017 à 2018 (version audio). Mais par la suite, compte tenu de son audience et de son succès, la série audio a également été incluse dans le catalogue de la plateforme Audible.fr (connue pour ses services de livres audio). La série audio comprend deux saisons, chacune comportant un total de 10 épisodes. Notre travail de traduction comprendra la traduction en italien de trois épisodes de la première saison, les plus intéressants pour nous d'un point de vue didactique.

Par ailleurs, il convient d'ajouter que la saga audio a également été adaptée en une série animée en 2D par la chaîne de télévision Adult Swim en avril 2021. La série audiovisuelle a été diffusée sur la chaîne YouTube de son auteur à partir de juin de la même année.

Le synopsis est simple et direct. La première saison présente les aventures du personnage principal, Thomas, un jeune homme sans énergie ni charisme. Un jour, le garçon reçoit soudainement la visite d'un robot appelé Eliott. Le robot, également connu sous le

nom de KB28, n'est pas un automate ordinaire, mais une machine à café robotisée, capable de parler et de voyager dans le temps. Ensemble, les deux personnages se lancent alors dans une folle aventure à travers le temps à la recherche d'Iris, l'ex-petite amie de Thomas, et de son père, un mystérieux scientifique, tous deux disparus depuis longtemps. Leur voyage à travers les siècles et les terres lointaines les mènera du Moyen Âge à l'Allemagne nazie, en passant par bien d'autres époques et de nombreuses rencontres amusantes.

Toute l'histoire suit alors les mésaventures de ces personnages de manière captivante. Des interprètes compétents, une musique d'ambiance et un ton ludique et humoristique font de l'écoute de la série audio un véritable plaisir. Créée pour être diffusée uniquement dans son format audio, la série est optimisée pour une écoute au casque avec des sons et un mixage parfaitement adaptés aux lignes du scénario. De plus, l'excellent travail des interprètes rend l'expérience totalement immersive. Les voix offertes par Cyprien Iov (Thomas), Martial Le Minoux (Elliot), Dorothée Pousséo (Iris) et François Berland (le narrateur) rendent l'écoute de cette saga audio vraiment agréable.

L'histoire, entremêlée d'événements historiques et de moments fantastiques, est à notre avis parfaitement conforme au goût des adolescents. Le genre comique et les nombreuses blagues rendent la saga très légère à écouter. Elle est donc parfaite pour une utilisation en classe où le travail sur un texte plus complexe pourrait démotiver et désengager les élèves.

Un autre point fort du texte est sa variété linguistique. Il s'agit en effet d'un produit oral qui, pour cette raison même, présente une variété linguistique hautement codifiée selon les canons du langage oral et familier. La vulgarité ne manque pas non plus, ce qui est certainement tout à fait normal dans un contexte de langue familière. Cette possibilité offerte par le texte pourrait être une nouveauté sur la scène scolaire, qui est souvent trop axée sur la seule variante standard de la langue.

Nous comprenons donc que non seulement le format et l'aspect humoristique pourraient faire de cette série audio un excellent candidat pour une traduction en classe, mais nous devons également ajouter que les épisodes ont une durée comprise entre 8 et 10 minutes, ce qui les rend parfaits pour une utilisation efficace en classe. Ce texte permettra non seulement de faire appel au côté émotionnel des élèves, qui seront attirés par le nouveau format de présentation et se sentiront plus motivés, mais il aidera également à développer une plus grande conscience de la langue parlée et des implications culturelles du langage familier et oral.

2.2 Pourquoi une série audio ?

Nous revenons à la même conclusion que dans le premier chapitre : il est nécessaire de trouver une nouvelle façon, plus attrayante, d'utiliser la traduction dans la classe de langue. Il est donc devenu tout aussi important de pouvoir concilier la tradition de cette pratique pédagogique avec l'innovation requise par les nouvelles conditions contextuelles modernes. Il est clair que tout projet de ce type doit être calibré et mesuré en fonction des élèves de notre classe, des ressources pédagogiques dont dispose l'enseignant, du temps et de nombreuses autres variables. Toutefois, l'objectif ultime devrait rester le même, à savoir une utilisation revisitée de la pratique de la traduction.

En effet, nous ne pouvons pas considérer comme acquis que les formats utilisés jusqu'à présent peuvent attirer les nouvelles générations d'apprenants. Nous devons donc actualiser la manière dont nous présentons l'activité de traduction afin qu'elle reste attrayante et motivante. Pour ce faire, la traduction a besoin d'un nouveau contexte d'utilisation qui puisse la rendre stimulante pour de nouvelles classes d'apprenants. Un nouveau contexte qui correspond à leurs goûts et à leurs attitudes.

L'outil de traduction pourrait acquérir une nouvelle validité sous une forme revisitée. Une forme liée à de nouvelles réalités et dimensions communicatives. Il faut noter que la littérature récente dans le domaine de la traduction et de la didactique s'est déjà déplacée vers d'autres horizons communicatifs pour se renouveler (*cf.* l'utilisation des réseaux sociaux, l'utilisation des plateformes, des chats, etc.). Il n'est donc pas surprenant que l'activité de traduction puisse subir le même changement de perspective et s'inscrire ainsi dans une perspective de plus en plus numérique et en phase avec les nouveaux médias. Incalterra et McLoughlin (2011 : 244) ont déclaré que le défi pour la traduction aujourd'hui serait de s'éloigner d'un modèle de traduction fermé et autoréférentiel pour s'orienter vers un contexte communicatif plus large dans lequel l'élément linguistique peut être renforcé et complété dans un cadre multi-sémiotique plus large. À cet égard, les nouveaux médias (y compris tous les médias appartenant au monde du web), qui, par leur nature même, impliquent déjà un « cadre multi-sémiotique plus large » (ibid.[49]), deviennent des alliés utiles. Les étudiants peuvent ainsi être conduits vers un processus d'apprentissage basé sur un modèle simulé de

[49] Une réflexion également rapportée par Vitucci (2016), dans un article intéressant sur la traduction audiovisuelle et multimédia comme proposition didactique.

la vie réelle, beaucoup plus engageant et visant à atteindre des objectifs linguistiques et extralinguistiques précis (par exemple, des objectifs pragmatiques et culturels).

Par le biais d'un projet basé sur la traduction d'une série audio au format numérique, nous espérons atteindre cet objectif et pouvoir encadrer la traduction proposée aux étudiants dans un contexte multimodal plus large. Le choix de cette saga audio a donc été mûrement réfléchi, car elle offre non seulement un nouvel horizon multimédia pour la traduction pédagogique, mais présente également des points forts qui, nous l'espérons, attireront les étudiants, notamment l'aspect humoristique et le caractère authentique de la langue.

2.2.1 L'aspect numérique

L'environnement qui apparaît aujourd'hui conforme à la définition de « cadre multi-sémiotique plus large » (ibid.) est certainement celui du multimédia, compte tenu de sa nature variée et dynamique. En ce sens, l'environnement multimédia par excellence est le monde numérique et Internet : un environnement plein de possibilités et d'opportunités sensorielles et cognitives en constante évolution. Les méthodes d'enseignement les plus récentes sont basées sur la contribution positive que le monde numérique peut apporter à l'éducation, car il offre des possibilités absolues qu'aucun autre support ne peut offrir. Le monde numérique permet d'avoir des réponses immédiates et complètes, de travailler simultanément à plusieurs niveaux et à distance, de partager des documents ou des expériences presque instantanément.

Ces dernières années, les développements technologiques ont permis la diffusion d'une utilisation innovante du Web. Dans ce que nous appelons le Web 2.0, l'utilisateur joue un rôle central, puisqu'il peut produire et partager des contenus et des ressources plutôt que de recevoir passivement des documents (O'Reilly, 2005). Cette nouvelle façon d'agir à travers le réseau a également conduit à une série d'innovations dans le domaine de l'*e-learning*. De nouveaux environnements d'apprentissage sont désormais imaginés, structurés de manière à récupérer et à stimuler le potentiel inhérent aux modes d'utilisation spontanés et informels du réseau (Bonaiuti, 2006).

Grâce aux nouvelles ressources numériques, la classe (et pas seulement la classe de langue) a été complètement repensée. Il suffit de penser à ces dernières années et à l'utilisation d'Internet dans le monde scolaire, qui est de plus en plus indispensable et nécessaire. En classe et à la maison, des contenus numériques sont consultés : des podcasts

sont écoutés, des livres et des manuels sont lus au format numérique, des produits web (vidéos, documents sonores, cartes conceptuelles, etc.) sont également utilisés pendant les cours. Une nouvelle dimension de l'enseignement semble avoir été débloquée, comme dans un jeu vidéo, grâce aux nouvelles possibilités d'emploi offertes par l'environnement numérique riche et immersif. L'éducation numérique prend ainsi les connotations d'une *didactique 2.0* (Ferrari et al., 2016), dans laquelle les étudiants sont immergés dans une communauté virtuelle qui les motive à produire et à partager des contenus. Les étudiants se sentent ainsi plus impliqués dans leur processus d'apprentissage, car ils se retrouvent en interaction avec différentes formes de médias et dans de nouveaux espaces d'interaction. En effet, cela permet aux apprenants de participer collectivement à la construction de connaissances partagées afin de co-construire un processus d'apprentissage (Ferrari et al., 2016 : 8-9). Il est clair que cela offre au monde de l'enseignement une possibilité supplémentaire aux étudiants par rapport aux contextes d'apprentissage traditionnels.

Le modèle de la société moderne est devenu celui d'une *société numérique* fondée sur l'utilisation généralisée des technologies de l'information et de la communication. À la lumière des événements récents, la propagation de la pandémie de Covid-19 en particulier, il est devenu nécessaire d'opérer des changements soudains pour créer des conditions favorables aux étudiants des écoles et des universités afin qu'ils puissent poursuivre leurs études et mettre en œuvre des pratiques guidées d'auto-formation complémentaires. Ces changements impliquaient clairement un nouveau format, à savoir l'enseignement à distance. L'objectif de l'éducation devant rester le même, à savoir la qualité de l'enseignement, des solutions permanentes ont été trouvées, qui ont permis au monde de l'école et de l'éducation de se développer et d'expérimenter. Il faut toutefois préciser que les technologies utilisées pendant la période de confinement 2020-2021 n'étaient pas nouvelles ; au contraire, il s'agissait de méthodes d'enseignement déjà utilisées depuis longtemps : suivre des cours de formation à distance ou des parcours d'apprentissage en ligne, ou encore réaliser ou déposer des devoirs au format numérique sur des plateformes d'enseignement en ligne. Cependant, il s'est avéré nécessaire de mettre en œuvre ces modes d'enseignement *e-learning* non pas pour des cours uniques ou de courtes périodes, mais pour toute l'année scolaire et pour l'ensemble des étudiants. Cela a causé de nombreux problèmes, mais a également donné lieu

à de nombreuses solutions innovantes[50]. La mise en œuvre de ressources numériques a donc été la première de toutes ces nouvelles solutions trouvées par le modèle scolaire. Une solution qui continue à être utilisée, compte tenu de son caractère pratique et de son efficacité. Il semble donc tout à fait normal, dans la période actuelle, de proposer un travail qui part du monde numérique, car plus conforme aux intérêts de la jeune génération mais aussi en phase avec les exigences et les besoins de la société moderne.

En outre, la variété des formats présents dans le monde numérique permet non seulement un apprentissage plus efficace, car plus riche et plus dynamique que l'apprentissage traditionnel, mais garantit également, d'un point de vue plus inclusif, la possibilité d'exploiter tous les styles d'apprentissage présents au sein de la classe. Ainsi, le monde numérique pourrait représenter un environnement d'apprentissage idéal pour exploiter pleinement chaque style d'apprentissage[51] ou style cognitif présent dans la salle de classe. En exploitant l'internet, la multimodalité des ressources d'apprentissage pourrait devenir la norme plutôt que l'exception. Pozzo (2006 : 37) affirme :

> L'utilisation de systèmes de traitement de l'information distincts agit comme un renforcement avec des avantages mutuels. […] De plus, l'activation de différents canaux est un atout qui profite aux différents styles d'apprentissage[52].

Autrement dit, l'environnement multimédia permet d'activer différents canaux sensoriels : c'est certainement un atout dans la salle de classe d'aujourd'hui, car cela favorise les différents styles d'apprentissage. Notre projet va précisément dans ce sens : mettre en œuvre une vision inclusive de didactique, susceptible de mobiliser le plus grand nombre possible de styles d'apprentissage ou de styles cognitifs. Notre proposition espère valoriser chaque style sans tomber dans une pratique pédagogique monotone, tant dans l'intention de vouloir

[50] À ce sujet, nous aimerions citer la *Note de synthèse : L'education en temps de Covid-19 et après* publiée par le Groupe des Nations Unies pour le développement durable, qui illustre les performances du système éducatif pendant cette période difficile et propose des orientations innovantes pour les Etats. https://unsdg.un.org/fr/resources/note-de-synthese-leducation-pendant-la-pandemie-de-covid-19-et-au-dela
En outre, nous aimerions également mentionner le document proposé par la Commission européenne pour le Plan d'action pour l'éducation numérique (*Digital Education Action Plan 2020-2027*) qui est proposé comme une initiative politique renouvelée pour soutenir l'adaptation durable et efficace de l'apprentissage. https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/education-action-plan

[51] Pour plus d'informations sur les styles et stratégies d'apprentissage, voir : Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.

[52] Version originale : « l'uso di sistemi distinti di trattamento dell'informazione agisce da rinforzo con vantaggi reciproci. […] Inoltre, l'attivazione di canali diversi è una ricchezza che avvantaggia stili di apprendimento diversi ».

recommander une traduction collaborative que dans la proposition d'un texte entièrement en format audio.

La nouvelle génération de collégiens et lycéens, loin d'être la première génération de *digital natives*, est également en contact direct avec le monde numérique depuis sa petite enfance. Ils sont tellement habitués à utiliser Internet et ses ressources au quotidien que, pour eux, même la proposition d'une activité scolaire numérique pourrait ne plus sembler aussi stimulante et innovante. Il serait donc nécessaire non seulement d'utiliser le support numérique, car il est plus familier et plus approprié pour la nouvelle génération d'apprenants, mais il pourrait également être plus efficace de l'utiliser de manière nouvelle, dans des combinaisons inattendues, afin d'attirer l'attention des jeunes et de les mobiliser dans un apprentissage plus significatif.

C'est pour cette raison qu'une série audio de ce type a été proposée. Le lien inattendu entre la ressource numérique au format audio et la proposition de traduction pourrait susciter l'intérêt des étudiants, voire les motiver. Ainsi, nous espérons que la proposition d'un texte issu du monde du web, et plus particulièrement d'un créateur de YouTube, pourra apparaître comme une solution curieuse mais aussi stimulante pour les jeunes d'aujourd'hui.

2.2.2 L'aspect humoristique

Comme nous l'avons signalé dans les sections précédentes, les chercheurs sont bien conscients de l'importance la dimension émotionnelle (ou psycho-affective) dans les classes de langues. En effet, les principaux facteurs qui ont un impact sur l'apprentissage des langues sont précisément ceux qui appartiennent à la dimension affective. En outre, nous pouvons dire que dans le cas de l'enseignement d'une langue étrangère, cette dimension est encore plus importante, précisément parce que chaque fois que nous devons parler une langue dont nous ne sommes pas natifs, nous activons des émotions qui nous mettent dans un état d'insécurité. L'environnement de la classe se prête particulièrement bien à l'activation des émotions, et nous devrions inclure ces aspects affectifs dans une conception holistique plus large de l'enseignement (Arnold, 2006 : 407). L'efficacité de l'apprentissage des langues à l'école dépend beaucoup de la motivation des élèves et, par conséquent, de leur engagement émotionnel dans le processus d'apprentissage lui-même.

Dans cette optique, certains auteurs ont tenté d'exploiter ce potentiel émotionnel en faisant un usage particulier de l'humour, car celui-ci a une charge motivationnelle et affective

très élevée. Parmi celles-ci, nous tenons à mentionner les contributions de Rémon (2013), Nadeem (2012), Ballard (1989) et Bouguerra (2007). Comme l'indique Nadeem (2012 : 90), la littérature sur l'humour dans l'éducation révèle que ce dernier peut avoir une influence sur les étudiants sur le plan physique, car il détend les muscles, stimule la circulation, améliore la respiration, contrôle les hormones qui soulagent le stress sur le corps, augmente la production d'endorphines et abaisse le pouls et la pression artérielle (voire Berk, 1996 ; Berk, 2002 ; Mahoney, 2000). En outre, Nadeem déclare que la littérature sur l'humour a également révélé que le rire peut avoir une influence psychologique sur les étudiants car il diminue l'anxiété, le stress et la tension, augmente la motivation, la curiosité et la compréhension (voire Bennett, 2003 ; Berk, 1996 ; Cornett, 1986). Dans une telle vision, l'utilisation de l'humour en classe semble être une arme secrète à utiliser pour faciliter et encourager un apprentissage efficace et durable des langues.

Cependant, si nous considérons la situation actuelle dans les classes de l'enseignement secondaire, nous pouvons constater que la composante humoristique n'est pas toujours immédiatement interprétée comme positive, et est parfois évitée. Pourtant, de nombreux chercheurs ont mené des expériences et des recherches dans le domaine de l'humour en classe et la plupart s'accordent à dire que son utilisation peut certainement contribuer à accroître la motivation et à réduire la monotonie et l'ennui (Arnold, 2006 ; Wagner et Urios-Aparisi, 2011). Pour reprendre la définition de Porcher (2002 : 52), l'humour est considéré comme :

> L'ennemi d'une pédagogie dogmatique et allié d'un enseignement simple, non incarcéré dans des programmes préétablis et non isolé dans une camisole méthodologique qui s'imposerait à tous, en tout lieu et à tout moment. Il constitue une espèce d'effraction, de surgissement dans la tristesse de la dictature (didactique).

En ce sens, l'humour contribue à éveiller l'intérêt, la curiosité, et permet de changer l'attitude des élèves face à une activité. En fait, Nadeem (2012) a affirmé l'importance de l'effet humoristique dans l'apprentissage des langues, précisément parce que la meilleure façon d'amener les étudiants à pratiquer la langue est de l'utiliser comme un outil de participation et de partage. De cette façon, les apprenants se concentreront davantage sur le contenu (ce qu'ils font) et l'anxiété liée à la performance ou l'inquiétude de faire des erreurs peut diminuer. Ainsi, l'humour constituerait un moyen de diversion idéal pour réduire l'anxiété

de certains élèves à l'idée de parler une langue qui n'est pas leur langue maternelle. En ce qui concerne l'effet négatif de l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère en classe, Oxford (1999 : 60) indique qu'elle peut nuire aux performances des apprenants « *indirectement*, par l'inquiétude et le doute de soi, et *directement*, en réduisant la participation et en créant un rejet manifeste de la langue[53] ».

L'humour peut devenir une technique d'enseignement pour développer un environnement d'apprentissage positif. Lorsqu'un enseignant établit un climat social favorable, les étudiants sont plus susceptibles d'être réceptifs à l'apprentissage. Nadeem (2012 : 91) affirme que l'humour peut être un catalyseur de la « magie » de la classe, lorsque tous les éléments éducatifs convergent et que l'enseignant et l'élève sont tous deux positifs et enthousiastes à l'idée d'enseigner et d'apprendre. Cependant, cela n'est possible que si un environnement et une « communauté de confiance » sont établis dans la classe (Rémon, 2013). Et, en supposant qu'une telle communauté soit établie, l'humour peut jouer un rôle essentiel, en agissant sur le courage des étudiants et en les aidant à prendre des risques linguistiques de plus en plus grands. Un risque linguistique dans la phase d'apprentissage est la meilleure façon d'apprendre, car l'on sort de sa zone de confort et l'on utilise des outils linguistiques dans le processus d'affinement. Arnold (2006 : 412) précise qu'en l'absence d'une communauté de confiance préalablement établie, toute prise de risque de la part des étudiants en termes de langue pourrait être perçue comme une barrière ou un frein. L'auteure fait valoir que cette situation pourrait être évitée par une réduction de l'anxiété, « notamment par l'intermédiaire de l'attitude du professeur et de l'atmosphère que celui-ci crée dans la classe » (ibid.).

Selon l'opinion de Bouguerra (2007), qui est aussi la nôtre, l'utilisation de l'humour est motivée dans une perspective sociopragmatique. Pour l'auteur, dans le monde actuel, de plus en plus influencé par le numérique, la composante authentique de la langue joue un rôle majeur. L'humour, pour l'auteur, apparaît donc comme une compétence à acquérir lorsque l'on entend apprendre une langue et s'immerger dans sa culture, puisqu'il permet de décoder les signes constitutifs de la communication entre les personnes. En outre, cette compréhension de l'aspect humoristique permettrait une plus grande insertion dans le « corps social étranger ». Ainsi, la composante humoristique n'a pas pour seule tâche d'alléger une

[53] Version originale : « indirectly through worry and self doubt and directly by reducing participation and creating overt avoidance of the language ».

leçon après une activité sérieuse, mais plutôt de « mettre le rire au service d'une éducation à la perception sémiolinguistique du quotidien » (ivi : 367). L'humour signifie comprendre non seulement la langue et les mots, mais aussi leur utilisation, leur signification, les nuances subtiles, la culture sous-jacente, les implications et les messages non écrits.

Comme Bouguerra (2007), nous soutenons également que la socialisation et l'intégration des cultures et la maîtrise d'une langue-culture passent aussi par le développement des composantes ethnosocioculturelles et pragmatiques de la langue. Dans cette définition, nous entendons également les différentes formes discursives typiques de la communication quotidienne, telles que les blagues humoristiques et le langage informel et familier.

Deneire (1995) suggère que l'humour devrait être intégré harmonieusement dans les approches existantes de l'enseignement des langues. En outre, l'inclusion de matériel humoristique peut également être envisagée. Cela pourrait ajouter de la variété à la classe et apporter un élément de nouveauté à la leçon. En effet, l'utilisation de matériel humoristique, selon l'auteur (ibid.) permet de changer de rythme et peut contribuer à réduire la tension que de nombreux apprenants ressentent pendant le processus d'apprentissage. Cependant, pour une utilisation habile des textes humoristiques en classe, celle-ci doit être bien planifiée par l'enseignant, afin de ne pas risquer le résultat inverse.

C'est précisément dans ce sens que nous aimerions voir une forme d'éducation plus ludique, capable aussi de prendre des risques, de se mettre en jeu, de se moquer d'elle-même. C'est une *éducation* « *playful* » *(*pour citer Caon, 2020) que nous voulons proposer. Une didactique centrée sur le caractère primaire de l'aspect ludique comme moteur de motivation et d'apprentissage. Notre proposition s'inscrit dans cette perspective, en utilisant une série audio comique pour divertir les élèves, les accrocher à l'histoire et capter leur intérêt. Nous espérons que, dans un tel environnement ludique et spontané, les élèves seront en mesure d'utiliser la langue de manière totalement libre et sans contrainte, sans aucune anxiété ou crainte.

2.2.3 L'aspect authentique

Il est notoire que le travail avec des textes authentiques donne aux apprenants de langues étrangères une image réelle de la langue et de la culture qu'ils apprennent. Les étudiants sont confrontés à des informations actualisées sur l'utilisation de la langue et ce travail sur le *réel*

leur permet également d'apprendre des aspects culturellement significatifs. C'est pour cette raison que Carpi (2006 : 73) considère qu'il est préférable de travailler sur des textes originaux dans la langue, plutôt que sur des textes fabriqués et manipulés.

Vassallo (2006) imagine quant à lui la langue étrangère et son monde comme un palais lointain difficilement accessible aux étudiants. Il n'est pas possible de le toucher ou de le voir directement, et pour cette raison, seuls quelques apprenants sont capables de le percevoir réellement. Les matériaux authentiques peuvent alors être un pont, le seul moyen de faire en sorte que les élèves croient réellement à l'existence de ce palais. Des documents authentiques, textes, images ou sons, constitueraient une tentative de faire toucher et faire croire aux élèves qu'ils se trouvent dans *ce palais*. Le matériel authentique agit comme un pont miraculeux, capable, dans certaines circonstances, « de faire franchir aux étudiants le fossé entre leur monde et l'objet mystérieux de leur étude[54] » (ibid.).

Cependant, l'auteure considère la catégorie de *matériel authentique* comme un concept socialement construit, donné par l'interprétation de ses effets irréguliers par les acteurs didactiques (c'est-à-dire les enseignants et ceux qui ont l'intention d'utiliser ces matériels à des fins didactiques). En fait, en fonction des conceptions sous-jacentes de ces acteurs, nous aurons des interprétations différentes du même matériel et une utilisation certainement différente de celui-ci. Vassallo (ibid.) distingue ainsi deux manières de concevoir les matériaux authentiques en classe qui sont sensiblement différentes.

La première, par exemple, est celle mise en œuvre par les enseignants et les élèves qui comprennent la leçon comme une simple transmission de contenus et qui attribuent donc au matériel didactique une sorte de « fonction sacrale » : le texte authentique devient le gardien de l'orthodoxie, linguistique et culturelle ; il est conçu, dit l'auteure, comme un « animal empaillé dans une vitrine de musée, avec son étiquette explicative, et ses fonctions semblent ostensibles[55] ». Il s'agit clairement d'une perspective de matériel authentique qui présente de nombreux défauts, en premier lieu le fait que son efficacité didactique dépend essentiellement de la réceptivité des élèves à apprendre par eux-mêmes à partir du texte proposé, sans intervention de l'enseignant.

[54] Version originale : « di far valicare agli studenti l'abisso tra il loro mondo e il misterioso oggetto del loro studio » (Vassallo, 2006, consulté en ligne : https://www.itals.it/l'ippogrifo-didattico-il-fascino-del-materiale-autentico).

[55] Version originale : « animale impagliato nella vetrina di un museo, con il suo cartellino di spiegazione e le sue funzioni sembrano soprattutto ostensive » (Vassallo, 2006).

Une autre conception du matériel authentique, défendue par Vassallo (ibid.), est celle qui envisage le moment de la leçon comme un mouvement entre deux pôles et permet aux élèves de faire un voyage de leur propre culture vers la connaissance d'une autre. Avec les deux cultures linguistiques à chaque extrémité, le matériel authentique agit comme un véhicule, « efficace en raison de son origine et des conseils de l'enseignant[56] ». L'objectif n'est alors plus la simple transmission d'un contenu, mais la mise en contact des élèves avec le monde *authentique* de la *culture cible*. Ainsi, l'auteure pousse la comparaison plus loin et affirme que le matériau authentique doit passer de sa forme d'animal empaillé à celle d'un « hippogriffe vivant », imaginé comme existant.

Notre travail part du même raisonnement. Nous envisageons le cours de langue comme un moment de construction de significations, dans lequel l'authenticité culturelle devient un résultat et non un présupposé. Le matériel authentique pourrait donc faciliter un voyage entre les deux pôles et permettre la création, moment après moment, de tout un univers authentique, semblable à celui d'origine mais avec toutes ses spécificités culturelles et linguistiques. Comme Vassallo, nous voulons penser à une approche plus productive et élastique qui voit le potentiel du matériel authentique.

Pour ce qui est de l'utilisation de matériaux authentiques dans la traduction, nous voudrions mentionner Carpi (2006 : 73-4) qui dans son court article sur la valorisation de la traduction écrite dans l'enseignement des langues, suggère de proposer en classe un travail de traduction effectué sur un texte authentique. En fait, selon l'auteure, ce travail pourrait être une activité révélatrice pour les étudiants qui, une fois confrontés à la réalité de l'autre, se retrouvent plongés dans une activité engageante et significative sur le plan linguistique et culturel. Cependant, l'auteure conseille aux enseignants de bien évaluer le texte avant de le proposer aux élèves. En effet, si l'enseignant estime qu'il existe des difficultés grammaticales telles que le texte en devient incompréhensible et difficile à décoder, il serait préférable de faire précéder l'activité de traduction d'une brève anticipation des règles grammaticales et du vocabulaire inconnus. Après tout, il ne s'agit pas de faire mémoriser aux élèves des listes de mots inutilisables, mais de les aider à comprendre la langue et de leur enseigner les bonnes stratégies pour parvenir au bon sens.

[56] Version originale : « efficiente in ragione della sua origine […] e della guida dell'insegnante » (Vassallo, 2006).

L'élève, poursuit Carpi (ibid.), peut être aidé à comprendre le texte grâce au rappel des connaissances antérieures. Ces stratégies seront utiles non seulement pour l'activité de compréhension du texte lui-même, mais seront également à la base de tout le travail de traduction du texte, puisque grâce à ce travail préliminaire, l'étudiant pourra sélectionner les mots de sa propre langue qui représentent le mieux ceux de la langue source. En ce sens, résume l'auteure, l'activité pédagogique de traduction peut devenir une voie d'apprentissage du sens des mots et du monde.

En revanche, en ce qui concerne l'aspect le plus particulier du texte que nous proposons, à savoir l'oralité, nous tenons à préciser que ce choix n'a pas été laissé au hasard. Nous pensons que la langue orale est souvent négligée dans les cours de langues scolaires, où l'on préfère la langue écrite et codifiée. Nous avons donc voulu, à travers notre proposition, imaginer une manière innovante d'introduire en classe un français oral authentique, composé de termes familiers et informels. Cette langue, loin de figurer dans les programmes traditionnels, pourrait constituer un tournant dans l'apprentissage des langues en classe, en mettant les élèves en contact direct avec une variante[57] orale et informelle de la langue.

En particulier, nous voudrions prendre en compte les affirmations de Begotti (2011 : 18) qui, en faisant une classification des différents matériaux authentiques, s'attarde sur le potentiel des ressources audio. Parmi les supports répertoriés par le spécialiste, nous trouvons des émissions de radio, des informations, des chansons et surtout des livres audio. C'est précisément sur ces derniers que l'auteur met l'accent, car ils possèdent un potentiel considérable. En effet, grâce à leurs caractéristiques intrinsèques, les livres audio parviennent facilement à stimuler l'imagination et la créativité du lecteur. Cela stimule les processus émotionnels, qui mettent en marche tout le moteur de la motivation mentionné dans le chapitre précédent. Nous souhaitons justement attirer l'attention sur ce point, car le texte que nous avons sélectionné doit être considéré à notre avis comme un livre audio, puisqu'il présente la narration d'une histoire qui se suit comme un véritable livre de fiction. La seule différence réside dans l'absence de version imprimée de l'œuvre originale, qui n'existe qu'en format audio.

[57] Par *variante*, nous entendons le concept mis en avant par la sociolinguistique dans lequel la langue se présente sous forme d'un même continuum, organisé en fonction de différentes variables. En effet, nous pouvons parler de variation diachronique, diatopique, diaphasique, diamesique et diastratique. Pour de plus amples explications, voir Berruto (2015, *Fundamentals of Sociolinguistics*).

En outre, un autre potentiel des supports audio est certainement la possibilité pour les élèves de recourir immédiatement à la prononciation correcte des mots. Comodi (1995 : 12) affirme que les supports audio permettent de développer des compétences phonologiques, lexicales, sémantiques, grammaticales, morphologiques, syntaxiques, ainsi que pragmatiques. Bien entendu, l'utilisation de matériel authentique présente également des difficultés. Comme l'explique Humphris (1983/1) dans son article sur les supports authentiques audio, également inclus dans le bulletin DILIT, souvent, dans les supports authentiques, le contenu grammatical et lexical est beaucoup plus complexe que ce que l'apprenant est capable de produire. De plus, en ce qui concerne les matériaux audio, nous constatons que le langage parlé présente de nombreuses autres difficultés.

Tout d'abord, il faut souligner son aspect souvent imprécis et spontané, ne correspondant pas toujours à un registre linguistique standardisé. En effet, si habituellement dans les documents sonores inclus dans les manuels de langue nous trouvons une langue de *bons locuteurs*, dans les matériaux authentiques nous rencontrons des assimilations, des élisions, des imperfections et des erreurs. Il est clair que l'on ne peut pas s'attendre à un langage contrôlé et soigné dans la production informelle et quotidienne de la langue, mais c'est précisément cet aspect que nous voulons également rechercher lorsque nous proposons un tel matériel. Nous ne recherchons pas la perfection, mais la réalité. Dans les matériaux authentiques, Crystal et Davy (1975 : 84) nous rappelle que :

> Nous trouvons une nonchalance, une imprécision en ce qui concerne le sujet et la construction de la conversation informelle ; et cela conduit à des constructions qui ne sont pas précisément coordonnées, à des incomplétudes, à la non-grammaticalité, à des vacillations stylistiques et à de nombreuses autres "erreurs" linguistiques.

En conclusion, nous pouvons dire que lorsque le sens fort de l'adjectif *authentique* est appliqué à la fois au matériel réceptif utilisé en classe et au comportement encouragé chez les élèves par rapport à ce matériel, les apprenants en langues ont enfin l'occasion d'exercer leur capacité pragmatique à s'adapter pour devenir autonomes dans divers contextes linguistiques et extralinguistiques, ce qui est au cœur de toute la problématique de l'enseignement des langues.

2.3 Proposition de traduction

Pour passer à la pratique, nous proposons ci-dessous la traduction de quelques épisodes de la série audio « L'Épopée Temporelle » de Cyprien Iov[58]. Pour être précis, nous proposerons la traduction de trois épisodes de la première saison de la série audio : le premier, introductif, le cinquième et le sixième, qui sont thématiquement et linguistiquement liés. Il s'agira d'une nouvelle traduction, puisqu'une version italienne de la même saga audio n'a pas encore été publiée ou diffusée.

Cette traduction, en plus d'ajouter un aspect pratique à notre projet, vise également à offrir une première idée du parcours didactique qui pourrait être proposé lors d'un cours de français aux élèves du secondaire. En effet, les épisodes traduits ont été choisis dans un objectif didactique précis : proposer aux élèves un texte authentique et leur enseigner une variante du français non standard et souvent oubliée dans les programmes scolaires d'aujourd'hui. Les épisodes qui se distinguaient plus que d'autres dans la série par leur aspect authentique et idiomatique ont été traduits. En outre, les trois épisodes choisis étaient également riches en jeux de mots et en blagues amusantes qui nous donnent l'occasion de réfléchir à l'utilisation idiomatique du langage dans les deux langues de référence, l'italien et le français. Nous pensons donc que le texte constitue une bonne occasion didactique pour sensibiliser les élèves au grand potentiel de la langue et à son utilisation variée et spécifique dans chaque langue.

Pour des raisons pratiques, nous présenterons dans l'ordre les traductions du premier épisode, puis du cinquième et enfin du sixième. La traduction est introduite par un bref synopsis de l'épisode, qui explique dans les grandes lignes le déroulement de l'histoire. Le texte traduit ne sera pas précédé de la version originale, qui sera en revanche transcrite et présentée à la fin de ce texte, en annexe.

[58] La version originale de la saga audio « L'Épopée Temporelle », disponible sur Audible.fr : https://www.audible.fr/series/LEpopee-temporelle-Livres-Audio/B07DQPZFHB?ref=a_search_c3_lSeries_1_3_1&pf_rd_p=f20cf038-cbbb-4fa0-adfe-62ed184d8867&pf_rd_r=97434TZXFX49G48R5S3Y
La version originale de la saga audio « L'Épopée Temporelle », disponible sur YouTube : https://www.youtube.com/watch?v=XZnySZWeSJM&list=PLN-TcjS0qZKXFfIUWXxv9bvs19868yJiJ

2.3.1 Premier épisode : « Il robot »

Le premier chapitre ouvre l'histoire, catapultant l'auditeur/lecteur directement dans la maison du héros principal, Thomas. Le personnage principal y rencontrera Elliot, la machine à café robotisée capable de voyager dans le temps. Ensemble, les deux personnages entament leur voyage, à la recherche d'Iris, l'ex-petite amie de Thomas, disparue depuis longtemps et perdue on ne sait où dans l'ère médiévale. C'est ainsi que l'histoire commence.

♫ Viaggiando nel tempo, racconto… un'avventura speciale… ♫

♫ è è è…L'EPOPEA TEMPORALE! ♫

NARRATORE: Ahahah, già lo so. Ti starai sicuramente chiedendo cosa mai stai ascoltando, caro ascoltatore. Scoprirai un'avventura piena zeppa di colpi di scena, di salti nel tempo, di personaggi carismatici e carichi di energia. Ma la nostra avventura inizia al giorno d'oggi, con un giovane senza carica né carisma. Siamo nella stanza di Thomas.

MAMMA: Dai Thomas! Andrà tutto bene!
THOMAS: No mamma, non ci riesco! Sono innamorato di lei…
MAMMA: Non prendertela troppo! Non era poi così incredibile. Tu meriti di meglio!
THOMAS: Ma se non l'hai mai vista, ma'…
MAMMA: Sì vabbè, fammi vedere una sua foto! Wow! Che figa! Ma è una modella, o una cosa simile, no? Com'è che si chiama?
THOMAS: Si chiama Iris e mi manca tantissimo…
MAMMA: Non preoccuparti, ritornerà. Guarda il suo nuovo ragazzo di fianco a lei, è bruttissimo!
THOMAS: Sono io mamma…
MAMMA: Ah giusto, è vero… Ehm... Com'è che ti ha lasciato?
THOMAS: È sparita da un giorno all'altro, senza avvisare… né un messaggio… né una lettera!
MAMMA: Ti ha scaricato di brutto insomma… Ma aspetta… Sei sicura che sia davvero finita?
THOMAS: Ma come?
MAMMA: Per quel che ne sappiamo, è sparita! Magari, è solo morta!
THOMAS: Coome? Iris è … morta?!
Thomas piange

MAMMA: Ma dai noo, va tutto bene! E se è viva, è un disastro, se è morta, è un disastro! Dai, ascolta Thomas, è tempo di andare avanti… Quant'è passata… una settimana?
THOMAS: Un mese…
MAMMA: Un mese?! E tu sei ancora qui a frignare? Devi andare avanti! Sei mio figlio e non mi piace vederti così… Sai cosa ti potrebbe tirare un po' su? Camminare con le tue gambe! Hai mai pensato ad andare a vivere per conto tuo?
THOMAS: Ma', mi stai cacciando fuori?
MAMMA: Ma no! Lo dicevo così, per te! Non ti piacerebbe avere un tuo spazio? E poi io… potrei avere il mio di spazio…
THOMAS: Ma questo non cambia nulla.
MAMMA: Ma sì! Potrai vedere i tuoi amici e giocare ai tuoi giochi… e io potrò vedere i miei amici e giocare ai miei giochi…
THOMAS: Ma mamma, io non ho amici.
MAMMA: Eh vabbè, io ne ho molti. Magari al mondo c'è una ragazza che non presta troppa attenzione all'aspetto fisico, che aspetta solo di incontrare un ragazzo gentile come te e che cerca un coinquilino! Ho già trovato qualche annuncio… Oh guarda se è lei…
bussano alla porta
MAMMA: SÌ, STO ARRIVANDO!!
THOMAS: Oh… Iris… eri la donna della mia vita…
Thomas piange

MAMMA: Thomas, c'è un tuo amichetto che è venuto a trovarti!
THOMAS: Cosa?!
ROBOT: Buongiorno, caro umano.
THOMAS: Ma mamma… è un ROBOT!
MAMMA: Ma come parli ai tuoi amichetti, non è gentile! Scusalo, è sconvolto, una ragazza migliore di lui l'ha lasciato…
ROBOT: Capisco.
THOMAS: Ma mamma, lui non è per niente mio amico! È… è un robot, una macchina!
ROBOT: Assolutamente no, sono umano.
MAMMA: Eh! Visto?!
THOMAS: Ma no! È fatto di metallo, non è neppure vestito!
ROBOT: Non hai nessuna prova.
THOMAS: Certo che ho delle prove! Sei tutto di metallo! Senti che rumore che fai!

* BONK*

THOMAS: Ahia… la mia mano…

ROBOT: Facciamo esattamente lo stesso rumore.

* PIF PAF*

THOMAS: AAAAHII!

ROBOT: No, effettivamente non facciamo lo stesso rumore. Mi hai scoperto. Lo ammetto, sono un robot.

THOMAS: Ma grazie! Cazzo, fa malissimo… Visto ma' che è un robot!

MAMMA: Sentite, io, non ci capisco nulla dei vostri Snapchat, dei vostri faccia-libro! Non fate casino, ragazzi!

ROBOT: Promesso! Grazie signora.

THOMAS: Non parlare a mia madre come se fossi mio amico! Oh merda, sto parlando con una macchina…

ROBOT: Bene! Dov'è Iris?

THOMAS: COOOSA? Tu… conosci Iris?

ROBOT: È qui?

THOMAS: No, sono mesi ormai che non ci sentiamo! Dove l'hai conosciuta tu? Ti ha parlato di me di recente?

ROBOT: Mmm… Capisco… deve aver cambiato temporalità. Così non va.

THOMAS: Cosa?

* bip bip bip *

ROBOT: Ho captato la sua impronta in un'altra epoca. Si troverà di certo laggiù.

THOMAS: Cosa…?

ROBOT: Scusa il disturbo. Buona continuazione con i tuoi formidabili progetti. Ritemporalizzazione tra 5… 4… 3…

THOMAS: Aspetta! Tu sai dove si trova Iris? Non partire! Ehi, mi stai ascoltando?!

* viaggio temporale*

THOMAS: WOW! Ma che cos'è successo? Dove siamo?

ROBOT: Dagli alberi in lontananza, dalla distesa di erba e dal panorama, direi che ci troviamo in una radura.

THOMAS: Lo vedo che siamo in una radura, ma… non eravamo mica in camera mia qualche secondo fa?

ROBOT: Sì e ora non ci siamo più, questo è certo. Siamo in Galles, nel 1314, e ci troviamo poco distanti dal Castello di Beaumaris.
THOMAS: Mi sai prendendo per il culo? Siamo nel 1300- che?! Come faccio a crederci?
ROBOT: Non lo so, sono un robot. Ti sei teletrasportato, dovrebbe bastarti.
THOMAS: Sì, vero, se la metti così…
ROBOT: Ad ogni modo, non avresti dovuto avvicinati a me durante il viaggio temporale. Ti rimando nella tua epoca.
inizio ritemporalizzazione
THOMAS: No! Ti prego, no!
fine ritemporalizzazione
THOMAS: Mi hai detto che sapevi dov'era Iris, no? Ti accompagno!
ROBOT: Spiacente, ma non mi servi a nulla. Mmm… a meno che tu non sappia batterti con la spada.
THOMAS: Ehm… no.
ROBOT: Mmm... Fa nulla, potrai sempre servirmi da esca in qualche situazione delicata.
THOMAS: SÌ! Questo lo so fare… l'esca. Vabbè, dov'è Iris?
ROBOT: Secondo le sue tracce temporali, si trova in quel castello laggiù.
musica d'ambiente

THOMAS: E da dove vieni di preciso?
ROBOT: Dal futuro.
THOMAS: Ah sì, ne ero certo. E hai un nome del tipo C3XZ o…
ROBOT: Sono un robot e quindi devo per forza avere un nome con cifre e lettere?
THOMAS: Beh sì, come ehm… R2D2?
ROBOT: No, non sono un volgare robot. Sono molto rispettato nella mia epoca e mi chiamo: *cambio voce* Elliot.
THOMAS: Aah… Elliot27?
ELLIOT: Solo *cambio voce* Elliot. È piuttosto razzista verso i robot! È *cambio voce* robofobo. Ti piacerebbe se ti chiamassi Thomas54?
THOMAS: Beh era il nome del mio MySpace! Ehi, ma, che cos'è quel buco che hai lì sulla pancia?
ELLIOT: Nulla, non toccarlo!
THOMAS: Sì! Con quel bottone lì!
Thomas preme un interruttore

bip bip bip

THOMAS: AHI! MA BRUCIA! *snif* Ma… è caffè! Elliot, fai caffè? Ma… ma tu sei una macchinetta del caffè!

ELLIOT: Per niente!! *cambio voce* Desidera dello zucchero?

THOMAS: Ehm... due cucchiaini.

bip bip

ELLIOT: Ok, va bene, mi hai beccato. Ma so fare tante altre cose! E sì, anche un *cambio voce* caffè Arabica con la macchina KB-28, un caffè gustoso e corposo.

THOMAS: D'accordo.

* suonano la tromba *

THOMAS: Eccoci, ci siamo! Woo! Abbassano il ponte levatoio, che gentili!

ponte levatoio si abbassa

* suonano la tromba *

THOMAS: Siamo accolti da una dozzina di uomini, guarda Elliot! Hanno degli sguardi minacciosi… Oh merda, Elliot! Ci vogliono fucilare!

ELLIOT: Non preoccuparti, il fucile sarà inventato tra più di cento anni.

musica inquietante

THOMAS: Oh, questo sì che mi tranquillizza, Elliot…

ELLIOT: Al limite, ci trafiggeranno con frecce o lance.

UN SOLDATO: Non fate un altro passo! Vili intrusi! O vi trafiggeremo con le nostre frecce e lance!

SOLDATI: SEE!

ELLIOT: Visto?

THOMAS: Ehm… Elliot… Mi assicuri che se le cose andassero male, tu potresti sempre tornare indietro nel tempo e tutto andrebbe bene? È così, vero?

ELLIOT: Se una lancia ci trafiggesse la testa, non servirebbe a nulla tornare indietro nel tempo, saresti semplicemente morto. Se vuoi, però, ti posso seppellire nell'epoca che preferisci.

THOMAS: No… va… va bene così…

ELLIOT: Lascia fare a me. Udite valorosi soldati!

UN SOLDATO: Che cosa volete?

ELLIOT: Veniamo in pace!

UN SOLDATO: Perché dovremmo credervi? Compagni! Guardate il vestiario di questi mendicanti! Non sono di qui!

I SOLDATI: Uccidiamoli! Uccidiamoli!

ELLIOT: Cara gente, non fate attenzione al nostro vestiario. Siamo qui per offrire i nostri servigi al re. Sono un cavaliere in armatura. Sentite! *BONK* E il mio compagno di viaggio dai vestiti originali è un trovatore.

UN SOLDATO: Provatelo!

I SOLDATI: SEE!

THOMAS: Sìì… Elliot? Che cos'è un "trovatore"?

ELLIOT: Canta qualcosa.

UN SOLDATO: Ecco, vedete. È una bugia! UCCIDIAMOLI!

I SOLDATI: UCCIDIAMOLI! UCCIDIAMOLI!

ELLIOT: Dai, Thomas.

THOMAS: Non conosco neanche una canzone io…

ELLIOT: Morte di Thomas che non vuole cantare tra 5, 4, 3, 2, 1…

THOMAS: Ehhh… Ok, ok! Ehm…

♫ *D'ora in poi troverò la mia vera identitàà* ♫

♫ *e vivrò, sì, vivrò, non ricordo più come faaa* ♫

passa una mosca

applaudono

UN SOLDATO: Adoro questa canzone! Semplice e vivace.

THOMAS: Oh YES.

UN SOLDATO: Stavamo giusto cercando un inno per la nostra nazione. Mi sembra perfetta. Entrate, cari amici!

ELLIOT: Accettiamo la vostra ospitalità, mio caro.

THOMAS: Sì! Mia cara gente, la cordialità che mi concedete…

ELLIOT: Taci! Salterà la copertura.

THOMAS: Sì, hai ragione Elliot. Volevo fare come hai fatto tu, ho fatto schifo…

UN SOLDATO: Andate ad offrire i vostri servigi alla regina. Si trova in fondo al castello.

THOMAS: Evvai, nessuna lancia nel cranio. Elliot, abbiamo spaccato. Bene, andiamo a cercare Iris. Forza! Ehm… dobbiamo solo dividerci. Cerchiamo furtivamente in ogni angolo del castello. Se uno di noi due trova Iris, beh… fa forte il verso del piccione che noi due riconosceremo.

ELLIOT: Chiederemo alla regina se ha visto Iris.
THOMAS: Sì, sì, facciamo come hai detto tu Elliot, dai. Aspetta. Sei sicuro che Iris si trovi qui, vero?
ELLIOT: Ho captato delle sue tracce in questo luogo e in questa temporalità.
THOMAS: Ok, molto bene. Ma… perché la stai cercando?

* suonano la tromba *
THOMAS: Waaaa! Da dove sbuca fuori questo? M'ha fatto spaventare, 'sto scemo.
si apre la porta
UN UOMO: Udite, sua maestà! Sono arrivati dei visitatori.
REGINA: Cari visitatori! … KB28? Sei tu, KB28?
ELLIOT: La macchinetta KB28, per un caffè eccezionale! Buongiorno Iris!
THOMAS: IRIS?!
IRIS: THOMAS?! Ma che cavolo ci fai tu qua?
THOMAS: Ma no, tu piuttosto… Tu, che cavolo ci fai qua?!

NARRATORE: Ma sul serio! Che cavolo ci faceva l'ex-ragazza di Thomas su un trono del Medioevo? Io, lo so... io so tutto. So persino la fine. Tu, invece, devi aspettare il prossimo episodio. *L'Epopea Temporale* è appena cominciata. E i nostri personaggi si apprestano ad affrontare molte altre avventure.

2.3.2 Cinquième épisode : « Lo scienziato »

Dans les épisodes précédents, nos héros ont traversé le Moyen Âge jusqu'à l'ère nazie où de nombreux obstacles les ont mis à l'épreuve. Les héros, dans une tentative désespérée d'échapper aux soldats nazis, tentent un voyage de sauvetage et se retrouvent malheureusement coincés dans une frégate en feu au XVIème siècle. Dans ce cinquième épisode, ils croisent la route d'un célèbre personnage, le plus sanguinaire des pirates, La Buse. Ainsi se poursuit leur aventure à la recherche, cette fois, du père d'Iris, le Dr Simon.

♫ Viaggiando nel tempo, racconto… un'avventura speciale… ♫

♫ è è è…L'EPOPEA TEMPORALE! ♫

NARRATORE: *L'Epopea Temporale* continua. I nostri eroi sono ancora alla ricerca del Dottor Simon, il padre di Iris. Li avevamo lasciati in una nave in fiamme, al largo dell'isola della Réunion nell'anno 1710, pronti a farsi affettare da LaBuse, il celebre pirata sanguinario… Dopotutto, lui ha un'ascia, è anche giusto che la usi.

THOMAS: Ma perché vuole ammazzarci?! Non ci conosciamo nemmeno!
LABUSE: Beh ragazzi, non è così complicato! O mi danno del denaro per uccidere qualcuno, o LI UCCIDO IO!
ELLIOT: Piuttosto binaria come visione della vita. Mi piace.
IRIS: Ehm… siamo piuttosto per la prima opzione.
LABUSE: Ah interessante! Per 5000 pezzi d'oro, vi uccido chi volete!
THOMAS: Cerchiamo uno scienziato…
LABUSE: AH! C'è uno scienziato che è arrivato non molto tempo fa! Volete ucciderlo?
IRIS: Ah no no!
LABUSE: Non capisco. E sapete cosa faccio io quando non capisco?
THOMAS: Vu-vuole uccidere…?
LABUSE: MA CERTO!! Assaggerete la mia ascia! Sa di morte!!
IRIS: No aspetti! Sì, sì, ha ragione! Vogliamo uccidere uno scienziato!
THOMAS: Vuoi uccidere tuo padre? Andate così poco d'accordo voi due?
IRIS: SHH! È uno stratagemma. Ci porta da lui e hop! Ci teletrasportiamo!
LABUSE: Allora seguitemi! Io so dove trovarlo! Saranno 6000 pezzi d'oro!
IRIS: 6000?! Ma prima erano…
LABUSE: Quando mi fanno arrabbiare, il prezzo aumenta…

ELLIOT: Del resto, questa barca va a fuoco. Forse possiamo negoziare più tardi?
LABUSE: ECCO LA MIA NAVE! ARRIVIAMO!
ELLIOT: È stato lei ad appiccare il fuoco sull'altra barca?
LABUSE: SÌ eheheh!
ELLIOT: E perché?
LABUSE: PERCHÉ SONO UN PIRATA! UCCIDO TUTTI E INCENDIO TUTTO!
IRIS: Beh… non potrebbe piuttosto prendere la barca e rivenderla?
LABUSE: Che senso ha vivere se non posso bruciare le barche? Tenetevi forte, sto aprendo le vele! Non siamo troppo lontani!
IRIS: Mmm… LaBuse? Ho una missione davvero speciale per lei. Una missione che solo il più grande pirata può riuscire!
LABUSE: IO SONO IL PIÙ GRANDE PIRATA!
IRIS: Ci porta dallo scienziato, ma non lo uccide subito!
LABUSE: Volete che lo torturi?
risata psicopatica di LaBuse
LABUSE: Cominciate a piacermi!
IRIS: No no no no no! Lo ucciderete quando uno di noi le darà il segnale! E questo segnale sarà la parola… mmm…
ELLIOT: Mela!
LABUSE: Mela?
IRIS: Ecco! Mela! Facile, no? Lei non lo uccide fin tanto che uno di noi non dice "mela".
LABUSE: COME VOLETE! Posso sentirlo anche a miglia di distanza! Non farò cilecca!
IRIS: Ehm... Elliot, perché proprio "mela"?
ELLIOT: È la mia password interna.
THOMAS: Ah, non hai una super protezione...
ELLIOT: Nessuno vuole hackerare una macchinetta del caffè.
LABUSE: Omicidio più segnale segreto… fanno 7000 pezzi d'oro! Direzione: la taverna!
THOMAS: Non so perché ma ho l'impressione che sia un piano terribile.
LABUSE: In marcia!

musica di sottofondo
si apre la porta della taverna e si sentono grida di pirata
LABUSE: Lo scienziato viene tutti i giorni in questa locanda, verso sera. Non lo perderemo di certo! AHAHAH! Lo insultano tutti quando entra!

LOCANDIERE: Buonasera, che vi servo?

LABUSE: Rum per questi tizi, e per me!

THOMAS: Ecco, per me dell'acqua… ho bevuto abbastanza nel Medioevo…

LABUSE: Acqua? AHAHAH! Hai fegato, mi piace!

LaBuse dà una pacca sulla schiena a Thomas

THOMAS: Ahia!

LABUSE: Vado alla latrina, sono due giorni che mi trattengo. NON mi piace fare la cacca sulla barca. E non toccate il mio bicchiere, eh! Sapete cosa faccio alla gente che tocca il mio bicchiere?!

IRIS: Immagino che lo…

LABUSE: LO UCCIDO!

IRIS: Ah beh, ecco, quello che pensavo…

LOCANDIERE: Ed ecco i tre rum e… ihihih… un bicchiere d'acqua per il coraggioso!

THOMAS: Grazie! Iris, sono incredibili tutte le avventure che viviamo insieme, eh? Abbiamo rischiato la vita ed è proprio in quei momenti che si capisce che l'amore…

IRIS: Ah giusto, ci siamo completamente dimenticati di riportarti a casa!

THOMAS: Cosa?

ELLIOT: Posso farlo immediatamente.

THOMAS: No no no, abbiamo una missione, voglio incontrare tuo padre che è probabilmente un grand'uomo!

IRIS: No no, ti fermo subito. Mio padre NON è un grand'uomo. È un uomo che non ha mai alzato gli occhi dalle sue invenzioni per guardare i disegni che gli facevo. Quando ero adolescente, sono andata via una settimana senza avvisare. Quando sono tornata, mi ha solo detto: "Ti sei divertita ieri sera?".

THOMAS: D'accordo… Wow! Beh, ha comunque inventato una macchina per viaggiare nel tempo!

IRIS: Non ha mai saputo vivere il momento, quindi, vedi, penso che sia un po' da codardi cercare di andarsene.

THOMAS: Beh, io… Se tu mi facessi un disegno, io lo appenderei al frigo, perché… una coppia è anche questo, sono anche le piccole attenzioni che ti rendono felice...

ELLIOT: Ascoltate laggiù.

PIRATI: Ehi! Lo scienziato! Guardate chi c'è! È lo scienziato!

IRIS: Deve essere mio padre! Andiamo!

PIRATI: Allora, scienziato! Cosa *scientifichi* in questo momento? Su, ci spieghi la storia della… *gravitazionalità*!
SCIENZIATO: Eh beh, quando un oggetto cade, in realtà, è attirato dalla terra!
PIRATI: AHAHAHAH!
IRIS: Ma non è per niente mio padre!
ELLIOT: Identificazione! È lo scienziato: ISAAC NEWTON!
PIRATA: Quindi se ti solleviamo così… e ti buttiamo per terra…
* i pirati gettano Newton al suolo*
NEWTON: Ahia!
PIRATA: Ma non t'ho fatto niente, caro mio. Sei stato solo attirato dalla terra! AHAHAH!
NEWTON: A dire il vero, lei mi ha lanciato al suolo, quindi ha esercitato una forza maggiore di quella gravitazionale! Sarebbe stato meglio sollevarmi!
PIRATI: GNAHAHAH!
NEWTON: Mi portate più in alto e mi lasciate! AH! Ahia!
PIRATI: AHAHAH!
NEWTON: Interessante, vero? Non ha esercitato alcune forza di propulsione! Eppure, sono finito dritto verso il suolo. È la terra che mi ha attirato.
PIRATI: Gente! E se provassimo in acqua? Per vedere se è attirato DAL FONDO! SEE!
NEWTON: No, quello era Archimede! Ci confondono a volte.
PIRATI: Andiamo! Portiamolo al porto! Lo attacchiamo a un grande masso, e facciamo un'esperienza scientifica!
IRIS: Se Isaac Newton è qui, c'è per forza un legame con mio padre! Ehi, psst… Signor Newton!
NEWTON: Sì?
IRIS: Si prepari a correre… EHI, gente! Rum gratis per i primi al bar!
PIRATI: SEE, ANDIAMO!
IRIS: Mi segua, presto!

ELLIOT: Perfetto, siamo al sicuro in questo vicolo.
NEWTON: Ah, grazie, cari miei!
IRIS: Occorre sbrigarsi prima che LaBuse torni perché… secondo voi, cosa fa alle persone che scappano mentre lui è n bagno?
THOMAS: Ah, lo so! Le uccide, no?
IRIS: Oh, eccolo, Einstein… Ma, signor Newton, che cosa ci fa qui? Non vive in Inghilterra?

NEWTON: Sì, ma sono venuto qui per riflettere con calma su una nuova teoria… e per farmi un po' di vacanze, che sono chiaramente le PEGGIORI vacanze della mia vita. Io sono un grande scienziato, molto rispettato al mio paese! Sapete come ho scoperto la teoria della gravità universale? Stavo passeggiando sotto un albero, quando, all'improvviso, una…
IRIS: NON DICA QUELLA PAROLA, per carità, LaBuse non è così distante.
NEWTON: Una... una pera mi è caduta in testa!
IRIS: Ah, meno male! Aspetti, una pera? Ma nei libri ci hanno sempre detto che era una…
NEWTON: E ho sempre avuto una gran passione per la scienza, sicuro non è stato mio padre a passar…
IRIS: No, no!
NEWTON: …mi queste idee.
IRIS: Uff!
NEWTON: Non l'ho mai visto molto!
IRIS: Signor Newton, ha per caso incontrato un altro scienziato?
NEWTON: Proprio così! Vedete, un certo dottor Simon mi ha avvicinato per saperne di più su una delle mie teorie abbandonate sull'infinitamente medio. E se ci fosse qualcosa tra l'infinitamente grande e l'infinitamente piccolo: che non sia né piccolo né grande, né finito né infinito, né passato né presente, né morbido né duro, né freddo né caldo né...
IRIS: Oh bene, grazie, abbiamo capito! Non mi stupisce il fatto che abbia abbandonato questa teoria! Ma, perché mio padre si è interessato a questo?
NEWTON: Mi ha fatto piacere parlare con qualcuno che mi capisse, ma poi, mi ha rubato il taccuino e se n'è andato!
IRIS: E ha detto qualcosa prima di partire? Del tipo… Bene, la saluto, me ne vado in…?
NEWTON: Esattamente!
IRIS: Ok, perfetto!
NEWTON: Ha precisato che sarebbe partito per andare dai Maya a portare una reliquia.
IRIS: I Maya?
ELLIOT: Una reliquia?
NEWTON: Sì, una reliquia che contiene una…
LABUSE: MELAAAAAAAA!
NEWTON: OOOOH!
THOMAS: Il vostro Isaac Newton è appena stato fatto fuori dall'ascia di LaBuse.
IRIS: Ma LaBuse, abusi della nostra pazienza! Non avevamo dato il segnale!

LABUSE: Sì, IO, Io l'ho dato! Avete detto voi che lo si uccideva appena uno di noi diceva "mela"! Io ho detto "mela"!
ELLIOT: Non fa una piega, gli si può dir nulla.
LABUSE: Grazie!
IRIS: Ma che cos'è questa storia? Mio padre ha portato una reliquia ai Maya?
ELLIOT: Ho la traccia del passaggio del Dottor Simon nella civiltà Maya nell'anno…1524!
LABUSE: Ora mi dovete i miei 8000 PEZZI D'ORO! Sapete cosa faccio alle persone che non mi pagano, vero?
THOMAS: È gentile e ci mette una pietra sopra?
LABUSE: LI UCCIDO!!
THOMAS: Ci ho provato…
IRIS: Ah no no, ma certo! La paghiamo!
LABUSE: Bene, quindi?
IRIS: Aspetti e soprattutto non si muova, ora li cerco… li cerco… Elliot?
LABUSE: Li avete o no?
ELLIOT: Ritemporalizzazione tra… 5…4…3…2…
LABUSE: Non li avete? ORA VI UCCIDO!
IRIS: MUOVIAMOCI!
* viaggio temporale*

ELLIOT: Eccoci nel sud del Messico nel 1524. La temperatura esterna è di 29 gradi centigradi. La fauna selvaggia si compone di insetti, di lama, di…
THOMAS: Anche voi sentite qualcosa di strano allo stomaco dopo un viaggio nel tempo?
IRIS: No, quello è perché hai bevuto l'acqua alla taverna. E non puoi dire che non ti abbiamo avvisato!
LABUSE: Diamine, che è successo?
THOMAS, ELLIOT E IRIS: LABUSE?
LABUSE: Era notte e ora è giorno. Dove siamo? Che magia è questa? Sono delle nuove terre? Sento odor di quattrini. Preparate i miei 8000 pezzi, vado a saccheggiare tutti quanti e poi torno! AHAHAH!
THOMAS: Ottimo, abbiamo appena rilasciato un pirata sanguinario in mezzo ai Maya.

NARRATORE: Ma dove può essere andato il Dottor Simon? Che succederà ai nostri eroi? E che cos'è questa bizzarra reliquia? Tutto questo, io già lo so. Vi piacerebbe essere al mio posto, eh? Appuntamento al prossimo episodio dell*'Epopea Temporale!*

2.3.3 Sixième épisode : « Il sacrificio »

De retour de leur dernier voyage et arrivés en terre maya, les héros se perdent dans la végétation et sont capturés par la population indigène. Cependant, contre toute attente, la civilisation Maya ne s'avère pas aussi hostile et menaçante que celle décrite dans les livres d'histoire. En fait, les personnages principaux sont bien accueillis par la gentille population chantante, si bien qu'en plein milieu de l'invasion des conquistadors, ils tentent d'aider leurs nouveaux amis du mieux qu'ils peuvent. Le pirate LaBuse, accompagné de nos héros, vainc les ennemis et se faufile dans un temple pour y découvrir, inconsciemment, la relique laissée par le Dr Simon. De là, nos héros partent à l'aventure vers une nouvelle ère et une nouvelle temporalité.

♫ Viaggiando nel tempo, racconto… un'avventura speciale… ♫

♫ è è è…L'EPOPEA TEMPORALE! ♫

NARRATORE: I nostri eroi sono in terra Maya, nel mezzo di una rigogliosa vegetazione e di un caldo soffocante, alla ricerca del dottor Simon e di una presunta reliquia... E come molti esploratori vi diranno, le avventure all'estero iniziano spesso con un problema... d'intestino.

IRIS: Thomas!
THOMAS: Non sono stato io.
IRIS: Forse è stato Elliot?
ELLIOT: Non possiedo orifizi in grado di produrre quel suono.
IRIS: Beh Thomas, prenditi un attimo, ti aspettiamo qui noi.
THOMAS: Non sono stato io! Sapete che mi dà fastidio quando mi accusano *peto* ehm… ho bisogno di un momentino da solo per *peto* pensare a un piano per recuperare la reliquia di tuo padre, va- *peto* vado solamente dietro quel cespuglio *peto* il cespuglio-pensatoio. Torno subito.
ELLIOT: Che strano, Iris, non ti ho mai vista sopperire a questa necessità umana di smaltire rifiuti.
IRIS: Perché sono una principessa, Elliot.
compare Alienor dal nulla
ALIENOR: …Eccovi le chiavi.
IRIS: Aliénor! Guarda Thomas, c'è… Ah già, vero, lui è andato a fare la cacca…

ALIENOR: Ma non vi prendete le chiavi? Non prendete le chiavi?
IRIS: No, ma chi se ne fotte delle tue chiavi, scema! Lo vedi anche tu che non siamo più rinchiusi sulla barca?
ALIENOR: Ma sto cercando di aiutare Madama Iris!! Ma dove siamo finiti ora? Dove siamo, che cos'è questa foresta rigogliosa? È il paradiso?
IRIS: Bene! Non perdiamo tempo! Tieniti le chiavi e dacci la macchina per viaggiare nel tempo!
ALIENOR: Molto bene… Se questo mi permetterà di recuperare il mio regn…
Alienor si teletrasporta
IRIS: Ma cazzo! Perché devi sempre sparire?!
si sente il brusio di una folla agitata
ELLIOT: Lo senti, Iris?
IRIS: È Thomas!
ELLIOT: Rilevo altri esseri umani, sicuramente i Maya! Non avviciniamoci troppo, ce ne sono troppi!
IRIS: Ma lo stanno portando via!
ELLIOT: È troppo pericoloso ora.
IRIS: E lasciamo che lo uccidano?
ELLIOT: Lasciamo che venga ucciso?
IRIS: No, certo che no!
ELLIOT: Scusa. Non avevo capito che il tono implicasse una risposta.
IRIS: Andiamo a salvarlo!
ELLIOT: Seguiamoli, da distante.
musica d'ambiente

THOMAS: Ehm… ok… ra…ragazzi? Esattamente cosa volete farmi adesso? Mi pare sia importante ma io... ho paura che... Ohh! Una piramide, va bene, andiamo alla pira... Ok, ok! Andiamo alla piramide. Porca miseria, è sempre quando serve un robot traduttore dal futuro che non ce n'è mai uno... Cosa volete farmi?
ELLIOT: Guarda, Iris! Portano Thomas in cima alla piramide.
IRIS: Merda! Un sacrificio umano!
THOMAS: Che fate???
IRIS: Beh dai, lo lasciamo là… No no! No no! Dai Elliot, avviciniamoci, dobbiamo salvarlo!
THOMAS: Lasciatemi vivere!!

ELLIOT: La cerimonia comincia.

IRIS: Non posso guardare! Chiudo gli occhi, è troppo crudele…

ELLIOT: Sollevano Thomas davanti alla folla, lo tengono in braccio.

IRIS: Non ho chiuso gli occhi perché tu mi descrivessi in dettaglio la morte del mio ex!

ELLIOT: Molto bene! *voce rauca* Modalità silenzioso attivata.

THOMAS: Cosa fate oh? Non fatelo!

IRIS: Oh, Cristo! Cosa sta succedendo? L'hanno ucciso?

THOMAS: No, vi prego, risparmiatemi!

ELLIOT: *rumore robotico* Fine della modalità silenzioso. Descrivo o non descrivo?

IRIS: Oh beh, apro gli occhi!

si sentono grida di gioia della folla e la risata di Thomas

THOMAS: Smettetela! Smettetela, non sui fianchi!

IRIS: Gli fanno il solletico?

THOMAS: Ahh maledetti, maledetti! Mi fate morire così, cazzo!

IRIS: Sembrano del tutto pacifici in realtà! Andiamo Elliot, potremmo avere una possibilità!

musica d'ambiente

Thomas ride

THOMAS: Smettetela maledetti!

UN MAYA: Altri stranieri!

THOMAS: Ciao amici! Ooh smettila di farmi il solletico, tu!

UN MAYA: Benvenuti, volete dei *cate-cate-cate* anche voi?

IRIS: Ah no, no, fa lo stesso. Siamo qui per liberare il nostro amico Thomas!

UN MAYA: Non è nostro prigioniero, dovevamo solo fare la cerimonia del solletico. Ora che è fatta, abbiamo soddisfatto gli dèi, quindi…

I MAYA, in coro: CIOCCOLATA CALDA!

♫ *Anche se cal-do fa, il ca-cao ci sta,* ♫

♫ *e mentre mes-co-liam, il solletico sì si fa!* ♫

THOMAS: Ma è buonissima la vostra cioccolata!

ELLIOT: Buona quasi quanto il mio caffè! Sono interessato alla ricetta.

IRIS: Davvero? Non avete la tradizione di fare sacrifici umani?

UN MAYA: Una volta lo era! In passato, 200 anni fa, i nostri antenati erano completamente pazzi. Sacrificavano vergini per gli dèi, tutto questo...

UN MAYA: Ma nel frattempo abbiamo scoperto il cacao! Ci ha aiutato a rilassarci e ora: solletico e cioccolata calda! Oggi viviamo in pace! La violenza è finita! A proposito, come possiamo aiutarvi, stranieri?

ELLIOT: Io sono un robot del futuro e questo è Thomas del 20esimo secolo. Siamo qui per cercare una reliquia che deve avervi affidato l'inventore della macchina del tempo.

IRIS: Ssst, no! Ma no! Non bisognava dire tutto così!

UN MAYA: Ah, sì, capisco.

ELLIOT: Ma? Voi ci credete?

UN MAYA: Oh beh, crediamo già in una buona trentina di divinità, compreso il dio cacciatore di opossum! Quindi, delle persone che viaggiano nel tempo sinceramente non è così strano. E poi, abbiamo ricevuto la visita di un dio bianco proprio questa mattina!

IRIS: Oh perfetto! Era mio padre! Portateci da lui!

UN MAYA: Non possiamo, perché è magicamente scomparso! Ci ha consegnato una reliquia da proteggere a tutti i costi. L'abbiamo sepolta sotto il tempio, con trappole, guardie, caimani. Noi amiamo i caimani.

UN MAYA: Oh, guardate! Nuovi visitatori!

FOLLA: Yuppi! Arrivano con delle barche enormi! Preparate il cacao per i visitatori! Cacao! Cacao!

ELLIOT: Quelli che chiamano “visitatori” sembrano dei *conquistadores*.

THOMAS: Figo!

IRIS: Ci massacreranno e si impadroniranno del paese…

THOMAS: Ehm... non figo…

UN MAYA: SÌ! Ma che belle barche che hanno i nuovi visitatori… Seduti sui loro cani giganti e tutto il resto...

UN MAYA: Ma dai! Hai visto? Hanno dei bastoni che fanno rumore e fulmini!

UN MAYA: Guarda, Cappu!

IRIS: Dei cavalieri con i fucili?!

UN MAYA: Ooh, com’è originale!

IRIS: Amici, Maya! Questi uomini sono malvagi e pericolosi! Sono qui per impadronirsi delle vostre terre!

I MAYA: Ma nooo! Andrà bene! Non siate così paranoici! Scendiamo e diamogli il benvenuto! Sbrighiamoci! Cacao e cialde!

si sentono gridi di gioia della folla

I MAYA: Visitatori! Eccovi del cacao e delle buonissime cialdine croccanti! Ecco, prendete!

CONQUISTADOR: Holà! Soy il capitano Fernandez! E con questa bandiera, dichiaro questo Paese… colonia del Regno di Spagna!

THOMAS: Che cos'è? Cosa... cos'è stato?

IRIS: La traduzione è ottima, ma devi dargli per forza quest'accento di merda?

ELLIOT: Non mi piace quest'uomo. Gli dò un accento schifoso.

FERNANDEZ: Prendete i loro ostaggi!

IRIS: Cosa?

THOMAS: Oh merda!

i personaggi combattono, la folla è in panico

FERNANDEZ: Legate i prigionieri! E uccideteli!

THOMAS: Nooooo!

FERNANDEZ: Nessun sopravvissuto!

IRIS: È una carneficina!

UN MAYA: Addio, Cappu!

CAPPU: Addio, Cino!

THOMAS: Fermi, vi chiamate Cappu e Cino?

bip bip bip

ELLIOT: Un cappuccino! Quanto zucchero?

IRIS: Ve l'avevo detto! Ci vogliono massacrare!

THOMAS: Iris… prima di morire… volevo dirti che i miei sentimenti per te…

si sente un grido da bruto

IRIS, THOMAS, ELLIOT: LaBuse?!

CAPPU: Chi è lui?

CINO: Ah, ci sta aiutando!

FERNANDEZ: Ma…ma…ma… ma…¿ qué pasa ?

LABUSE: Li riduciamo in poltiglia!

CAPPU: Grazie! Grazie, che forza!

THOMAS: Lui, menalo… no lui no, è un Maya! Ah… troppo tardi, non importa.

IRIS: Vai LaBuse!

THOMAS: Ne è rimasto uno, LaBuse!

FERNANDEZ: No… io no! Io sono il capitano Fernandez!

FERNANDEZ: NO…pietà!

LABUSE: Tieni, prendi questo!

LaBuse sguaina l'ascia

FOLLA: Evvai!! Ci ha salvato!

LABUSE: Mi piace questo viaggio.

THOMAS: Ben fatto, LaBuse!

IRIS: Oh grazie, ci hai salvato. Se non ci fossi stato tu, per noi sarebbe stata la fine!

LABUSE: È strano quello che è successo. Non volevo chiedervi soldi o uccidervi... volevo solo aiutarvi...

THOMAS: Ah LaBuse, è perché per te siamo ormai… degli amici!

LABUSE: Degli… amici?

IRIS: Ma, dov'è che eri LaBuse?

LABUSE: Oh, *degliamici* miei, ho avuto un'avventura incredibile! Sono andato alla ricerca di un tesoro. Ho visto questo tempio…

UN MAYA: La piramide.

LABUSE: Sì, quella! Ci sono entrato subito e poi ho seguito il mio istinto da pirata. C'erano enigmi da risolvere tipo due statue quasi identiche che potevano muoversi. Pareva si dovesse fare una combinazione di movimenti.

THOMAS: Sì, e quindi?

LABUSE: Ho sfondato tutto e sono andato avanti!

UN MAYA: Oh no, ha rotto le nostre trappole!

LABUSE: Dopo c'era un lungo corridoio, mancavano alcune lastre e c'erano frecce velenose che uscivano dalle pareti, e pareva che ci fosse un percorso preciso da seguire...

THOMAS: Eh, e quindi?

LABUSE: Ho spaccato tutto! I muri, le frecce, le lastre, il sentiero: ho rotto tutto! Poi sono riuscito ad arrivare davanti a una porta in ferro battuto, con un casino di cifre, sembrava una sequenza di numeri!

IRIS: E hai spaccato tutto!

LABUSE: No! Ho rimesso i numeri nell'ordine giusto! Era la sequenza di Fibonacci! Qualcuno me l'ha insegnata prima che lo uccidessi...

LaBuse sogghigna

IRIS: Però questo vuol dire che hai trovato la reliquia di mio padre! Insomma… il tesoro!

LABUSE: Sì, eccolo qui! È una cosa rossa di legno che scorre con un sacco di roba scritta sopra... Non è mica un granché!

IRIS: Oh, me lo ricordo questo! Era un giocattolo che avevo quando ero piccola, è un calendario rotondo che mio padre mi aveva regalato per scoprire il sistema solare!

THOMAS: Non è meglio andarsene? Perché i cavalieri continuano a sbarcare!

IRIS: Elliot, dimmi che c'è qualche indizio su questo oggetto!

ELLIOT: Secondo i miei sensori, il calendario ha un segnalatore che fornisce delle coordinate temporali ripartite in tre parti, ci mancano due segnalatori.

IRIS: E dove li troviamo? Presto, Elliot! I conquistadores non sono molto lontani!

ELLIOT: Fatto, i miei calcoli indicano dove si trova il secondo segnalatore.

IRIS: Sì! Elliot, spacchi!

ELLIOT: Possiamo partire subito.

LABUSE: Vengo con voi, *degliamici*!

IRIS: LaBuse, penso che la tua forza sarà più utile ai Maya che dovranno affrontare i conquistadores.

ELLIOT: La nostra destinazione sembra molto pericolosa. Ci farebbe comodo una mano potente.

IRIS: Beh, d'accordo, LaBuse, vieni con noi!

ELLIOT: Coordinate inserite.

IRIS: Amici Maya, non vi nascondo che le prossime settimane si annunciano dure. Quindi tenete duro, ok?

I MAYA: Non preoccupatevi! Faremo quello che ci riesce meglio...

♫ *Facciam ghi-ri ghi-ri, e noi facciam co-sì !* ♫

♫ *Gli dèi son con-ten-ti e stiamo in com-pa-ny!* ♫

IRIS: Ok, e giusto perché lo sappiate, se vi offrono delle coperte, rifiutatele.

ELLIOT: Ritemporalizzazione immediata.

IRIS: Addio, ora!

* viaggio temporale*

NARRATORE: Lo sapevate? Gli invasori europei non esitarono a dare coperte contaminate dal vaiolo per decimare le popolazioni d'America. *L'Epopea Temporale* non è solo intrattenimento, è anche cultura, a parte le cialde! Queste, i Maya non le avevano! Alla prossima settimana per scoprire la nuova destinazione!

3

COMMENTAIRE À LA TRADUCTION

L'objectif de ce chapitre sera de retracer les méthodes, le processus et les principaux choix mis en œuvre dans notre proposition de traduction. Dans cette troisième partie, nous discuterons des idéologies partagées sur l'acte de traduction avec des références spécifiques au texte traduit.

Afin de faciliter la consultation de ce commentaire de traduction, nous avons décidé de diviser le chapitre en trois sections principales : la première section s'attachera à donner une vue d'ensemble du processus de traduction et des outils utilisés pour atteindre l'objectif; la deuxième section examinera les éléments communs aux trois épisodes traduits ; enfin, dans la troisième section, nous discuterons des choix de traduction opérés dans la traduction des épisodes individuels au cas par cas.

3.1 Le processus et les outils

Nous précisons que notre proposition de traduction se veut un produit principalement orienté vers le texte source. La traduction aura une connotation rétrospective, c'est-à-dire orientée vers la source, la série audio française. Pour des raisons pratiques, nous avons essayé de rester autant que possible en accord avec le texte source et son contexte. En effet, le texte produit étant destiné à être un éventuel outil pédagogique à utiliser en classe, il nous a semblé préférable de procéder de cette manière. Ainsi nous avons essayé de laisser le contexte original afin que cette atmosphère essentiellement française soit également transmise au lecteur italien.

Cependant, le texte cible, en plus d'être dans un format différent du texte de départ et donc d'être un texte écrit[59], a été réédité afin de ne pas apparaître comme trop dénaturé à l'oreille d'un lecteur/auditeur italophone. Effectivement, certaines manipulations ont été

[59] Nous parlons ici d'un changement de format (oral/écrit) et non d'un changement de genre. En effet, suivant la distinction proposée par Podeur (2016), notre travail de traduction ne présente pas une adaptation intersémiotique, c'est-à-dire un passage d'un genre à un autre, puisque le genre du texte reste fondamentalement le même : il s'agit toujours de fiction pour la jeunesse.
Dans le cas spécifique de notre traduction, le travail sur le texte et sa présentation nous a obligée à changer le format, passant ainsi d'un format audio du texte original à un format écrit pour la traduction.

faites au cours de la traduction qui l'ont éloignée du prototexte. Ces changements ont permis de mieux adapter le contenu du texte français aux récepteurs italiens. De fait, ce sera l'occasion pour les lecteurs italiens de comprendre pleinement l'histoire et les événements décrits, ainsi que de saisir les nuances du style et de la langue utilisés dans le texte. Il y aura donc un double niveau pour les destinataires de la traduction : un niveau familier créé par l'utilisation de la langue italienne et de ses nuances ; l'autre perçu dans les détails et le contexte de l'histoire.

En ce qui concerne certains éléments du texte, nous avons opté pour une vision rétrospective de la traduction proposée. En effet, dans ces cas, nous avons renoncé à mettre en œuvre une adaptation intrasémiotique qui aurait entraîné une distanciation, voire un effacement, de l'environnement socioculturel du texte source. Cependant, dans certains cas, par exemple les blagues ou les jeux de mots, nous avons procédé dans la direction opposée et essayé de manipuler le texte source français afin d'obtenir le même effet comique sur le destinataire italien.

Enfin, pour entrer dans les détails, nous décrirons le processus utilisé pour arriver à la traduction d'un produit audio, comme la série audio avancée dans ce travail, et nous nous concentrerons sur les outils nécessaires qui ont permis de travailler avec agilité et efficacité dans la traduction de la saga audio susmentionnée.

3.1.1 L'écoute et la transcription

Tout d'abord, nous nous concentrons sur la phase initiale de notre travail de traduction d'un produit audio, à savoir celle de l'écoute et de la transcription. Ce premier moment a en effet été crucial car il a influencé toute la traduction et tous les choix effectués par la suite. Une source audio puisant dans le registre familier et spontané propre à une langue ajoute au texte des effets rythmiques et d'éventuelles nuances dans la prosodie dont il faut tenir compte. De fait, les choix linguistiques adoptés lors de la transcription se sont reflétés sur la traduction elle-même, puisque nous avons tenté de maintenir une ressemblance entre les deux versions (celle transcrite en français et celle traduite en italien), tant au niveau du style d'écriture que de la mise en page.

Pour l'écoute de la série audio, nous avons privilégié l'écoute directe de la source originale, donc directement de la chaîne YouTube de l'auteur, Cyprien Iov. Nous n'avons pas choisi de procéder à l'écoute sur Audible.fr, l'autre plateforme de streaming où la série

peut être écoutée, pour une simple raison technique : il n'était pas possible sur cette dernière plateforme d'arrêter et de revenir en arrière aisément si l'on ne comprenait pas correctement un mot ou une phrase. Nous avons procédé à l'écoute globale de la série audio à plusieurs reprises afin d'avoir un aperçu du style linguistique et du déroulement de l'histoire. Nous avons ensuite procédé à l'écoute sélective des épisodes choisis et à leur transcription

Pour la transcription de la série audio, nous avons décidé de ne pas utiliser de logiciels de dictée vocale ou de transcription numérique car le style linguistique utilisé dans les épisodes et la forte proportion de mots familiers rendaient ce choix peu pratique. Certes, il existe des logiciels très spécialisés pour cette opération, mais étant donné le type de travail présenté, une transcription manuelle des épisodes individuels a été préférée. Nous avons souvent été confrontés, lors de la transcription, à des passages opaques et peu clairs. Pour résoudre ce problème, nous avons pensé à utiliser des moteurs de recherche génériques (comme une simple recherche Google) ou plus ciblés (comme une recherche sur des sites ou des blogs spécialisés dans les idiomes et les expressions idiomatiques). Pour certains passages, les plus éloignés du monde de l'écrit, comme l'interprétation des sons de fond et des onomatopées, les méthodes de transcription typiques des genres textuels que sont les scénarios de théâtre et les bandes dessinées ont été revues. Enfin, l'ensemble du texte a été revu et corrigé afin d'obtenir une transcription cohérente dans toutes ses parties.

3.1.2 Les ressources utilisées

Au cours du processus de transcription et de traduction, nous avons été confrontée à diverses difficultés : des problèmes liés à la langue et à ses expressions idiomatiques, des incertitudes quant à l'écriture de la langue parlée et de ses sons, ou enfin des doutes quant à la bonne compréhension du langage familier et argotique utilisé dans le texte. Pour cette série de problèmes, nous avons eu recours à de nombreux sites internet et blogs spécialisés qui nous ont permis de résoudre la plupart de ces obstacles et de réaliser un produit bien exécuté.

Quant aux problèmes liés au langage et à ses expressions idiomatiques, nous avons dû recourir à des sites de locutions idiomatiques[60], tels que :

[60] Les références sitographiques des ressources suivantes ont été incluses dans ce même ordre dans la section bibliographique finale.

a) *Expressio.* Il s'agit d'un dictionnaire en ligne d'expressions françaises « décortiquées », qui offre non seulement une large liste d'expressions idiomatiques propres à la langue française, mais permet également à l'utilisateur de repérer leur étymologie, d'évaluer leur signification et aussi de consulter une courte série d'exemples montrant leur utilisation correcte ;
b) *CNRTL.* Le site du CNRTL (*Centre national de ressources textuelles et lexicales*), en plus d'être un dépôt de ressources linguistiques d'une ampleur considérable, propose également un dictionnaire d'expressions idiomatiques qui permet de rechercher une expression particulière, de parcourir des listes d'idiomes (pas seulement en langue française), ou enfin de rechercher et de classer les expressions idiomatiques par concept. Un outil utile qui a considérablement accéléré notre travail de transcription, ainsi que celui de traduction ;
c) *L'internaute.* Il s'agit d'un important site d'information français dont les services comprennent également une très pratique encyclopédie en ligne des expressions françaises. Il est possible de rechercher par mot les différentes expressions idiomatiques, ou bien de faire une recherche par thème (par exemple, les expressions liées à la condition humaine, celles liées au monde animal, etc.). Le site offre également une brève définition de l'expression et propose son origine.
d) *La langue française.* Il s'agit d'un site de référence pour la langue française. En plus d'offrir aux utilisateurs des articles intéressants sur l'orthographe, la grammaire, la conjugaison des verbes et la littérature, le site propose également une longue et utile liste d'expressions françaises. Les expressions sont traitées en détail, offrant une définition exhaustive, donnant l'origine et proposant enfin une série d'exemples explicatifs. Le site propose également une liste intéressante de proverbes français. Les deux listes ont été utilisées pour la transcription et la traduction ;
e) *Ministère de l'éducation du Manitoba (Canada).* Ce site ministériel propose un document important qui non seulement recense les principales expressions idiomatiques françaises (et canadiennes), mais comprend également une liste d'expressions figées, c'est-à-dire de locutions, proverbes et dictons. Le document s'adresse à ceux qui veulent apprendre le français, il propose non seulement le sens de l'expression, mais précise aussi son contexte d'utilisation

et offre une traduction en anglais. Nous avons trouvé ce document extrêmement utile, aussi bien pour notre travail de traduction que pour l'avenir, pour une éventuelle utilisation concrète du document en classe.

Quant aux incertitudes concernant l'écriture de la langue parlée et de ses sons, nous avons consulté :

a) *Le Figaro*. Le site français de presse a publié en mars 2019 un article très utile sur les sons et les onomatopées que les Français prononcent dans la vie quotidienne. Cette ressource a été sans aucun doute éclairante dans la phase de transcription où nous devions interpréter le son que nous entendions et le reproduire dans l'orthographe française correcte. L'article présente une liste assez exhaustive des sons produits quotidiennement et leur transcription en onomatopées ;
b) *Base de données TERMIUM (Canada)*. Le site du Bureau de Traduction du gouvernement canadien propose une base de données terminologiques et linguistiques nommée *TERMIUMplus*. Le site comprend une section entièrement consacrée aux onomatopées et aux interjections. Cette ressource, extrêmement utile pour la phase de transcription, permet non seulement de rechercher les onomatopées et les interjections les plus utilisées, mais explique également les règles orthographiques à appliquer pour les écrire. En effet, cette section présente un récapitulatif grammatical sur la ponctuation correcte à utiliser lors de l'insertion d'onomatopées ou d'interjections dans le corps du texte. Enfin, la section propose une courte liste de verbes dérivés d'onomatopées ;
c) *Les onomatopées*. Il s'agit d'un site conçu pour les artistes de bandes dessinées, de mangas et de comics. Il offre toutes sortes de ressources, de la consultation d'une liste d'onomatopées par ordre alphabétique à la recherche d'onomatopées par thème, en passant par la possibilité d'ajouter des onomatopées à leur base de données. Enfin, une section permet de consulter des onomatopées en langues étrangères ;
d) *Dictionnaire des francophones*. Il s'agit d'un dictionnaire en ligne présenté par le ministère français de la Culture. Il permet de rechercher des synonymes, des mots et des expressions du français parlé dans le monde. Une

ressource utile non seulement pour ce projet spécifique mais aussi en général pour des références futures.

Quant aux doutes sur la compréhension de la langue, et plus particulièrement de la langue familière et argotique, nous nous sommes appuyés sur les ressources suivantes :

a) *Dictionnaire LaRousse*. Le dictionnaire en ligne *LaRousse* nous a permis non seulement de résoudre certaines incertitudes liées à la langue, mais aussi de clarifier certains doutes liés à des expressions plus populaires et familières. En effet, dans la section dédiée au mot-clé recherché, il est possible de consulter également le registre de l'expression ;
b) *Le blog francebienvenue2.com*. Le présent blog est spécialisé dans le partage d'articles, de photos et de textes visant à présenter le monde français aux lecteurs étrangers. En effet, le blog comporte de nombreuses rubriques consacrées aux expressions françaises et aux idiomes de la langue, y compris les plus familiers et les plus argotiques. De fait, sur le site, il y a deux sections que nous avons beaucoup consultées, tant dans le processus de transcription que de traduction, à savoir celles relatives aux listes de mots et d'expressions familières et populaires. L'article proposait la définition, mais aussi une courte phrase d'exemple.

Pour conclure, quant aux ressources en italien utilisées pour produire une traduction aussi cohérente et efficace que possible, nous avons consulté :

a) *Dizionario dei modi di dire* (Corriere della sera). Le dictionnaire en ligne proposé par le journal *Corriere della Sera* offre la possibilité de rechercher des idiomes et des expressions idiomatiques en effectuant une recherche par mot ou en consultant la liste selon la lettre initiale ;
b) *Impariamoitaliano.* Il s'agit d'un blog spécialisé dans l'enseignement de la langue italienne. Le site propose une liste d'expressions idiomatiques par ordre alphabétique avec une définition simple. Il s'est avéré très utile dans la phase de traduction ;
c) *Italianosemplicemente*. Il s'agit d'un autre blog spécialisé dans l'enseignement de la langue italienne. Le site présente une liste de phrases idiomatiques avec la possibilité pour l'utilisateur de proposer sa propre phrase dans le référentiel. La section consacrée à l'expression recherchée offre non seulement la définition mais aussi l'audio avec la prononciation correcte et un petit corpus d'exemples ;

d) *One World*, école de langue italienne à Cagliari. Le site de l'école propose des ressources italiennes en ligne, notamment une section consacrée au vocabulaire, aux proverbes et aux expressions idiomatiques italiens, ainsi qu'une section sur la culture italienne ;
e) *Cercarime*. Il s'agit d'un dictionnaire de rimes en ligne, créé pour les utilisateurs qui cherchent la bonne rime. Il a été largement utilisé dans la phase de traduction, notamment dans les parties consacrées à la traduction de chansons et d'airs musicaux.

3.2 La structure générale

La structure générale de la série audio traduite est restée la même que dans la version originale. Nous avons gardé les mêmes éléments constitutifs, comme la même division en épisodes et en scènes. Aucun changement majeur n'a été apporté en ce qui concerne l'aspect général, à l'exception du rendu du texte, qui est passé de l'oral à l'écrit.

Dans le détail, nous allons d'abord examiner les principaux problèmes liés à la transposition écrite d'un texte audio. Nous illustrerons ensuite brièvement comment nous avons décidé de procéder avec les différents éléments communs entre les trois épisodes traduits, à savoir le titre de la série audio, les personnages principaux et la chanson-thème. Afin de rendre plus clairs nos commentaires sur la traduction, nous utiliserons la version transcrite de l'original à côté de la version traduite en italien.

3.2.1 La transposition écrite

La modification la plus importante du texte original a été de changer son format d'exploitation et de faire de la série audio un script écrit et traduit en italien. Le format audio aurait pu être un rendu plausible pour ce type de texte, mais ce choix a été fait précisément pour avoir plus de liberté par la suite lors de l'utilisation du texte à des fins pédagogiques (sujet qui sera traité dans le chapitre suivant).

Ce changement de format a également modifié certaines variables du texte et en a influencé d'autres au cours de la traduction. En particulier, il fallait accorder plus d'attention à tous les aspects qui, dans la version audio originale, n'étaient que perçus : nous parlons de sons, de bruits de fond. Ces petits sons avaient une influence et une pertinence dans le texte car ils étaient parfois les principaux conducteurs du sens d'une scène. Il était donc impératif

de les inclure dans la version écrite et traduite sous la forme de descriptions de scènes (marquées par des astérisques), précisément parce que leur absence n'aurait pas rendu clairs certains passages du texte. Par conséquent, nous constatons que dans le texte transcrit, il était nécessaire d'inclure ce type d'élément descriptif pour permettre une meilleure compréhension du texte. La description du « voyage dans le temps » en est un exemple : il s'agit d'une partie cruciale de l'histoire et qui, si elle n'avait pas été indiquée dans le texte, n'aurait probablement pas été facilement comprise.

THOMAS : Attends ! Tu sais où est Iris ?! Ne pars pas ! Hé, tu m'écoutes ?! *** voyage dans le temps ***	THOMAS: Aspetta! Tu sai dove si trova Iris?! Non andartene! Ehi, mi stai ascoltando?! *** viaggio temporale***

D'autres exemples montrent plutôt comment les descriptions entre astérisques expliquent au lecteur le son perçu dans l'audio original, comme dans le cas de la scène suivante, où Thomas, après avoir frappé Elliot le robot, entend *BONK*.

THOMAS : Bien sûr que j'ai des preuves ! T'es tout en métal ! Écoute le bruit que tu fais ! ***BONK***	THOMAS: Certo che ho delle prove! Sei tutto di metallo! Senti che rumore che fai! *** BONK***

Concrètement, pour le rendu de ces sons, nous nous sommes appuyés sur l'utilisation d'onomatopées déjà utilisées dans le monde de la bande dessinée et du comics, afin de donner une logique au choix des sons individuels. Pour cette tâche, nous avons consulté des ressources web spécialisées dans les onomatopées, comme mentionné précédemment. Nous avons cherché l'équivalent italien du même son et s'il était le même dans les deux langues, nous avons gardé la même transcription onomatopéique.

Toujours à propos des onomatopées et des sons de la parole, nous avons dû trouver des solutions qui permettent au lecteur italien de s'identifier à la scène et de se sentir impliqué. De fait, nous avons dû apporter d'autres petits changements tout au long du texte concernant les mots de remplissage et les sons de la parole. En effet, lorsqu'un orateur prend la parole dans sa propre langue, il utilise souvent un certain nombre de mots de remplissage, ou mots *filler*, qui comblent le silence et amorcent l'acte locutoire. Chaque langue possède son propre ensemble de mots de remplissage, qui sont spécifiques aux sons et phonèmes possibles d'une langue. Dans ce cas précis, ces petits mots sont utilisés lorsque le locuteur veut exprimer le doute, la perplexité ou même la surprise et l'étonnement. Ils sont utilisés

pour indiquer qu'un locuteur s'est blessé ou qu'il réfléchit. Dans tous ces cas, la version française transcrite présentait des caractéristiques typiques du discours français (rendues grâce à la documentation des sources citées plus haut) qui devaient être habilement traduites en italien afin de minimiser le sentiment d'aliénation chez le lecteur. Nous avons procédé selon un processus *d'adaptation intrasémiotique*, c'est-à-dire que nous avons rendu dans la langue cible ces mots chargés de sens (plus culturels que linguistiques) de la langue source, en tenant compte de l'effet final sur le lecteur. Selon la définition proposée par Podeur (2016), nous parlons d'adaptation intrasémiotique lorsque le traducteur doit travailler sur les divergences sociales et culturelles. Bien sûr, cette procédure implique un écart par rapport à l'original mais elle permet de garantir une équivalence d'effet sur le nouveau lecteur. À titre d'exemple, nous proposons quelques passages dans lesquels les différents personnages expriment un sentiment de douleur, un sentiment de soulagement et un sentiment de doute.

THOMAS : **Aïe**... Ma main...	THOMAS: **Ahia**… la mia mano…
IRIS : **Ouf** !	IRIS: **Uff**!
IRIS : **Euh**... Eliott, pourquoi « pomme » ?	IRIS: **Ehm**... Elliot, perché proprio "mela"?

En conclusion, nous pouvons donc signaler la nécessité de ces petites touches pour rendre le texte plus accessible à un lecteur italien qui n'a pas déjà écouté la version audio française. L'objectif de ce travail de traduction est de proposer la version traduite comme un original, qui doit donc être compréhensible dès la première lecture.

3.2.2 Les éléments en commun : le titre, les personnages principaux et la chanson-thème

En nous tournant plutôt vers les éléments communs aux trois épisodes traduits, à savoir le titre, les personnages principaux et la chanson thème, nous avons constaté la nécessité de créer un fil conducteur avec la version française. Ce choix n'a pas été fait au hasard, mais principalement dans une perspective didactique. En effet, si, comme nous le souhaitons, ce texte peut être utilisé plus tard dans la pratique comme un outil pédagogique efficace pour l'enseignement du français à l'école, il est bon que certains éléments restent reconnaissables et ne changent pas pour ne pas trop dénaturer le texte. Il aurait certainement été possible de modifier encore le titre, voire le nom des personnages principaux, mais un tel choix n'a pas été fait précisément pour maintenir un air français au texte qui pourrait être exploité avec la classe à l'avenir.

En ce qui concerne le choix du titre, nous constatons que le nom est resté presque inchangé : il a été décidé de rester proche de l'original « Épopée Temporelle » et proposer en italien « L'Epopea Temporale ». D'autres propositions avaient été faites, comme celle de changer le titre en « Odissea Temporale » ou même de le convertir en « Le avventure nel tempo di Thomas e Elliot ». Cependant, ces choix ont été rejetés pour la simple raison qu'ils se seraient trop écartés du titre original auquel nous voulions rester assez fidèles. Par ailleurs, nous avons décidé de rester proches du terme français « Épopée » car nous étions convaincus que l'équivalent « Epopea » pouvait non seulement renvoyer au même sens, c'est-à-dire à une grande aventure, mais aussi véhiculer la même connotation positive (par opposition à « Odissea » qui entraîne le lecteur dans une dimension peut-être plus tragique).

Pour ce qui est des personnages principaux, une grande attention a été portée à la traduction de leurs noms propres. Une première solution aurait pu être de leur donner des noms plus « italiens », au risque de perdre cet air français qui rappelle vaguement le texte original. Nous avons également pensé que les noms propres des personnages n'étaient pas si éloignés de l'imaginaire italien : « Thomas » est également un nom italien, tandis que « Iris » et « Elliot », noms étrangers, ne sont pas difficiles à prononcer pour les italophones. Nous avons donc estimé que, pour maintenir la continuité avec le texte original, les noms propres des personnages pouvaient rester les mêmes.

Pour ce qui est des noms des autres personnages de l'histoire, à savoir le pirate sanguinaire LaBuse et le père d'Iris, le Docteur Simon, nous avons décidé de les garder semblables à l'original. Concrètement, quant au personnage de LaBuse, il a été décidé de ne pas le déformer de quelconque manière car il porte une charge culturelle. En fait, il s'agit d'un personnage bien connu de l'imaginaire français : le pirate, Olivier Levasseur dit LaBuse, ainsi appelé en raison de la rapidité et de brutalité avec lesquelles il attaquait toujours ses ennemis. Cet élément ne pouvait donc pas être remplacé ou transformé en un caractère italien équivalent car la référence culturelle aurait été perdue.

Un point sur lequel nous avons travaillé pendant longtemps était la traduction de la chanson-thème de la série. En fait, la chanson-thème, même si elle peut sembler être un élément secondaire par rapport au contenu réel de la série audio, en est néanmoins un élément crucial. Comme il s'agit d'un texte basé sur l'audio, il était évident qu'il fallait accorder plus d'attention aux aspects sonores, dont la chanson du thème d'ouverture. La

chanson thème est répétée au début de chaque épisode et constitue un lien entre tous les épisodes, qui sont ainsi liés entre eux.

Comme la métrique de la langue française est différente de celle de l'italien, tout comme les assonances et les rimes, il a fallu, pour la traduction de ce segment de chanson, repenser le sens même de la chanson thème, la retravailler avec des couplets qui suivent la métrique italienne et enfin la tester pour s'assurer que la composition créée était en plein accord avec la musique préexistante de la série audio. Le rythme du morceau devait rester le même : même si ce dernier s'en trouvait complètement modifié, il devait rester en phase avec la musique française existante. Nous avons donc commencé la traduction en nous concentrant sur le sens fondamental de la chanson thème, puis nous avons essayé de créer un son en accord avec le rythme de la musique :

À travers les époques, les dangers… ***une grande aventure les appelle…*** ***c'est, c'est, c'est…. L'ÉPOPÉE*** ***TEMPORELLE !***	***Viaggiando nel tempo, racconto…*** ***un'avventura speciale…*** ***è è è… L'EPOPEA*** ***TEMPORALE!***

En somme, nous assumons notre intention de ne pas dénaturer complètement le texte original, mais plutôt de laisser certains éléments typiques de la langue et de la culture françaises. Ceci, nous le répétons, en vue d'une future possibilité d'utilisation du matériel en classe.

3.3 Révision épisode par épisode

Passons maintenant à un commentaire plus détaillé des différents épisodes, en examinant au cas par cas les choix effectués aux moments les plus problématiques du texte. Il faut rappeler qu'en réalisant cette traduction, nous avons voulu rester assez proches du texte original pour les aspects qui se réfèrent à la culture française, mais nous avons aussi voulu donner une lecture du texte qui pourrait sembler presque native à un italophone. Pour cette raison, de nombreux choix de compensation et de naturalisation du contexte ont été faits, le tout sans trop affecter le tissu culturel sous-jacent du texte source.

En ce sens, un travail important a été réalisé sur la langue, déjà populaire et familière, afin qu'elle ait le même effet sur le nouveau lecteur/auditeur italophone. Dans cette optique, nous avons donc opté tout au long de la traduction pour un langage aussi familier que possible, parfois même avec des connotations vulgaires, précisément pour rester en plein

accord avec le développement stylistique du texte original. D'autres considérations concernant la langue seront formulées plus loin dans cette section, en référence à des passages précis du texte.

3.3.1 Le premier épisode : « Il robot »

Chaque chapitre de la série s'ouvre sur les mots du narrateur. Ce personnage, omniscient parce qu'il connaît toute l'histoire et irrévérencieux parce qu'il s'en vante, utilise un langage simple mais direct dans tous ses commentaires, invitant l'auditeur à le suivre. Le narrateur joue avec l'auditeur et tente de maintenir une aura de mystère. Il n'hésite pas à commenter les personnages et leurs décisions ; en effet, dès le premier épisode, il émet des jugements sur Thomas et ses actions.

Nous avons entrevu les signes typiques de la langue orale française, comme l'omission du premier terme de la négation « ne », l'utilisation de « quoi » ou d'autres pronoms interrogatifs à la fin d'une question, ou l'utilisation de la forme abrégée « ça ». Ces traits, typiques de l'oralité de la langue française, constituent certains des indicateurs que le texte original est bien un échantillon de la vie quotidienne française. Il s'agit d'un matériel authentique non standard, c'est-à-dire qu'il décrit pleinement la réalité du français parlé. La langue utilisée est donc celle parlée dans la vie ordinaire de la famille et non la langue *formelle* généralement enseignée à l'école. C'est précisément en raison de cet aspect « original » que le texte pourrait être un outil efficace pour enseigner aux élèves une variété de langue différente et très utile : la langue française utilisée au quotidien. Dans la traduction, il était donc nécessaire d'essayer de maintenir ce niveau de compréhension. C'est pourquoi, nous avons décidé d'introduire, dans la mesure du possible, des marques typiques de l'oralité italienne. Un exemple est l'introduction dans la traduction de petits mots indiquant la variété du discours parlé informel, comme « mica » après une négation ou « tipo » au milieu d'une phrase explicative.

Il est maintenant nécessaire de mentionner comment, dans le cas du français et de l'italien, le trait d'oralité est souvent accompagné du trait de familiarité. Cela ne signifie pas pour autant que les deux marques sont corrélées ou dépendantes, bien au contraire. Cependant, il est certain qu'elles vont souvent de pair. Précisément sur ce point, et en référence à notre traduction italienne, nous voudrions citer Berruto qui, dans son étude sur la *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo* (2012), a tenté de redistribuer le répertoire

verbal d'un locuteur italien selon différents registres de langue. Certes, auparavant, d'autres avaient tenté de modéliser et de schématiser les différentes variétés qui composent la langue italienne[61], mais ils proposaient souvent des modèles bidimensionnels qui ne reflétaient guère la situation actuelle de la langue. Le modèle de Berruto, en revanche, suppose neuf niveaux d'articulation qui divisent la langue du locuteur, conçue comme un continuum linguistique, en variétés[62]. En nous référant à son modèle, la variété choisie pour respecter au mieux le texte original et donner au lecteur le même effet est celle de *l'italien colloquial parlé* qui, selon l'auteur (ivi : 27-28), se caractérise : d'abord en *diamesia*, en ce qu'elle est typiquement parlée et présente plus clairement les caractères dépendant de la nature du support ; ensuite en *diaphasia*, en ce qu'elle est une variété typique des usages non formels de la langue. Berruto souligne également que cette variété est celle de la conversation ordinaire, du discours quotidien normal et des usages communicatifs courants.

En ce qui concerne encore le langage familier, les mots ou les expressions appartenant au langage familier comme, entre autres, « canon », « chialer », « sympa » ou « être grillé » nous avons essayé de maintenir le même effet sur l'auditeur et d'exploiter certains mots utilisés dans la variété parlée italienne comme équivalents (respectivement « figa », « frignare », « gentile », « essere beccato »). Toutefois, lorsque cela n'était pas possible, d'autres méthodes de compensation ont été utilisées. C'est le cas du mot « truc ». Ce mot, très utilisé dans le français courant, n'a pas de véritable équivalent de la même

[61] Par exemple, en reprenant les remarques de Berruto (2012 : 17), le thème de l'attestation des différentes variétés d'italien a une longue tradition qui commence même avec certaines réflexions initiées par Dante. Toutefois, Berruto rappelle que la première tentative de modélisation des variétés de l'italien contemporain est à attribuer à Pellegrini. Ce dernier (1960) a émis l'hypothèse d'une division du répertoire verbal d'un italophone en quatre *registres expressifs* fondamentaux, qui comprennent non seulement l'italien standard et régional, mais aussi le dialecte et la *koiné* dialectale. Une répartition initiale qui ne tenait compte que de la dimension diatopique et reflétait les variétés régionales. Plus tard, Mioni (1975) a ajouté une autre composante au modèle, la composante diaphasique, qui a donc divisé le répertoire verbal en : italien courtois, italien formel et italien familier-informel. Cependant, l'on a toujours à l'esprit une communauté italienne moyenne, supposée, standard. D'autres tentatives ultérieures, comme celles de De Mauro (1980) ou de Trumper et Maddalon (1982), ont été plus fructueuses pour représenter la réalité effective de la langue italienne. Pourtant, le modèle considéré comme plus précis et pertinent par rapport à la situation actuelle de la langue aujourd'hui est celui que nous allons examiner, c'est-à-dire le modèle d'architecture de l'italien contemporain proposé par Berruto.

[62] Le modèle d'architecture de l'italien contemporain proposé par Berruto (2012 : 24) voit la langue italienne se subdiviser grâce à l'action parallèle de trois axes de variation : *diamesia* (variation du pôle « écrit-écrit » au pôle « parlé-parlé »), *diastratia* (variation du pôle « haut » au pôle « bas ») et enfin *diaphasia* (variation du pôle « formel-formalisé » au pôle « informel »). Dans son modèle, nous reconnaissons les variétés suivantes : l'italien standard littéraire, l'italien neo-standard, l'italien parlé familier, l'italien régional populaire, l'italien informel négligé, l'italien argotique, l'italien formel aulique, l'italien technique-scientifique et l'italien bureaucratique.

variété familière en italien, mais se traduit simplement par « cosa, roba ». Alors, afin de rendre le contexte contenant le mot « truc » plus familière, nous avons compensé en raccourcissant d'autres mots, comme le mot « ma' » pour « mamma » : le raccourcissement donne non seulement au mot un usage plus familier, mais le rend aussi plus conforme au milieu parlé.

Pour les expressions idiomatiques et les jeux de mots, d'autres stratégies ont été utilisées. S'il existait déjà une expression idiomatique équivalente en termes de registre et de sens, telle que « voler de ses propres ailes », nous avons simplement cherché son équivalent, c'est-à-dire « camminare con le *proprie* gambe ». Au contraire, dans d'autres cas, lorsque l'expression ne se trouvait pas parmi celles d'usage courant et que nous parlons de la phrase « elle t'as fait une papa », nous avons supposé qu'il s'agissait d'une création ex-novo de l'auteur et nous avons donc procédé à la traduction du sens du contexte communicatif, en essayant de donner un air familier au résultat. Nous l'avons donc traduit par « Ti ha scaricato di brutto insomma ». Nous avons ainsi essayé de compenser l'absence de l'équivalent correct par une formation de notre propre création, plus conforme au sens de la phrase.

Toujours au sujet des expressions idiomatiques, mentionnons également les vulgarismes et les expressions les plus grossières. Il est normal que dans un texte qui tente de refléter au mieux la vie quotidienne, des mots plus ou moins vulgaires et populaires soient utilisés. C'est pourquoi, dans les moments de colère ou de surprise, les personnages utilisent des expressions plus colorées comme « Tu t'fous de ma gueule ? » ou font recours à des jurons comme « putain » ou « merde ». Celles-ci, conformément aux choix de traduction précédents visant le même effet sur le destinataire, ont été traduites respectivement par : « Mi stai prendendo per il culo? », « cazzo », « merda ». Sur la base de la distinction parmi les notions de gros mot, juron et insulte, résumée par Moïse dans son article *Gros mots et insultes des adolescents* (2011), nous comprenons que les jurons se reflètent chez le locuteur et ne jouent qu'un rôle expressif dans l'utilisation du langage. Ils déterminent le discours en exprimant une émotion et sont donc nécessaires dans la traduction pour transmettre le même sentiment.

Au cours de notre traduction, nous avons prêté beaucoup d'attention aux cas dans lesquels le texte présentait une structure morphosyntaxique particulière. Dans le détail, nous avons remarqué comment la syntaxe des phrases de la version française était marquée par des traits typiques de l'oralité : nous faisons allusion à l'absence d'inversions dans les

questions, à des pronoms interrogatifs simplifiés (le cas de « quoi » en fin de phrase), à l'absence d'un des termes de double négation, à une utilisation massive du pronom « on » ou du pronom « ça ». Ces marques, pour des raisons stylistiques, ont dû être conservées également dans la version italienne. Pour éviter le risque d'avoir une neutralisation dans la traduction vers l'italien de ces éléments, nous avons décidé d'apporter des adaptations syntaxiques aux phrases utilisées ou, si nécessaire, des modifications morphologiques aux mots du texte, afin que le produit final puisse transmettre la même convivialité et la même reproduction de la vie quotidienne que l'original. En particulier, nous avons parfois dû recourir à l'inversion de certains constituants de la phrase pour rendre la proposition plus naturelle à l'oreille d'un locuteur natif italien. À d'autres moments, nous avons dû opérer des thématisations (ou *topicalisations*) pour certains constituants. En d'autres termes, suivant cette opération linguistique, l'élément indiqué comme « thème », à savoir l'élément que l'on veut souligner, est placé dans une structure composée d'un ou deux complémentiseur (ou *complémenteur*) « che ». Cette structure est typique de l'italien parlé ; en fait, elle en est parfois un indicateur. Comme l'explique Munaro (2009 :137) dans son article sur les modalités d'activation de la périphérie gauche de la phrase, l'insertion du complémentiseur (ou *complémenteur*) « che » dans la périphérie gauche des phrases, c'est-à-dire dans la partie initiale de *thème*, encode des fonctions pragmatiques et fonctionnelles liées à la perspective du locuteur et à ses interactions avec le contexte d'énonciation. Dans les exemples ci-dessous, l'insertion a été faite précisément parce que les contextes d'énonciation remplissent des fonctions pragmatiques particulières.

MÈRE : Oui bah, montre-moi une photo ! Wow ! Le canon ! C'est un mannequin, ou un truc comme ça non ? **C'est quoi son prénom ?**	MAMMA: Sì vabbè, fammi vedere una sua foto! Wow! Che figa! Ma è una modella, o una cosa simile, no? **Com'è <u>che</u> si chiama?**
MÈRE : Ah, oui c'est vrai... Euh... **Elle a rompu comment ?**	MAMMA: Ah giusto, è vero… Ehm... **Com'è <u>che</u> ti ha lasciato?**

Sur le plan morphologique, nous avons dû procéder à des changements mineurs dans l'utilisation des vocatifs, des pronoms personnels sujets et des pronoms possessifs. Comme on le sait, l'utilisation des pronoms personnels est obligatoire en français, alors que l'italien, étant une langue définie comme *pro-drop*[63], peut se permettre de les omettre lorsqu'ils ne

[63] Nous faisons ici référence à un concept appartenant à la linguistique typologique qui traite des principes d'organisation des systèmes linguistiques. Plus précisément, ce terme est utilisé pour

sont pas nécessaires. Pour notre traduction, nous avons donc décidé de procéder en supprimant l'utilisation des pronoms personnels sujets en règle générale, mais en les utilisant dans les cas où l'accent de la phrase l'exige (par exemple, dans les moments de surprise ou de colère). Nous citons en exemple le passage suivant :

IRIS : THOMAS ?! **Mais qu'est-ce que tu fous là ?**	IRIS: THOMAS?! **Ma che cavolo ci fai <u>tu</u> qua?**

En outre, il est intéressant de noter le travail effectué au niveau stylistique. Nous avons décidé de travailler en suivant la personnalité des personnages et le décor de l'histoire. Par exemple, en parlant des deux protagonistes du premier chapitre, nous pouvons remarquer que Thomas a un langage plus grossier et informel, tandis qu'Elliot adopte un registre plus standard, sauf à certains moments où il se tourne vers un langage plus informel (notamment lorsqu'il parle ou se fâche avec Thomas). De plus, comme dans la version originale française, nous avons changé le style de la locution au fur et à mesure que la scène et la temporalité changeaient. Le premier chapitre en est un exemple, lorsque les deux personnages principaux se rendent au Moyen Âge et doivent se défendre contre des soldats venus les attaquer. Dans cette scène, le langage utilisé devait absolument ressembler à celui utilisé à l'époque médiévale, sinon les soldats les auraient découverts et tués. La langue de la version italienne devait suivre les mêmes règles et produire le même effet sur le destinataire. C'est la raison pour laquelle, au lieu d'utiliser des équivalents plus « modernes », l'on a utilisé des mots plus anciens à saveur médiévale. Citons par exemple l'utilisation des mots « vestiario », « servigi », « vili » et « maestà » et du verbe « udire ».

Enfin, il nous restait le cas du mot « troubadour », qui ne fait pas seulement référence à la langue utilisée à l'époque médiévale, mais porte également une charge culturelle significative dans le contexte historique français. Il a donc été décidé d'utiliser son équivalent italien « trovatore » pour une future recherche autonome par le lecteur curieux.

La dernière intervention notable créée sur le texte est celle relative à la chanson chantée par le protagoniste, Thomas, lorsqu'il est contraint de jouer le rôle d'un troubadour médiéval. La séquence chantée par le protagoniste est la chanson « *Liberée Delivrée* »

distinguer les langues qui présentent une expression facultative du pronom sujet dans la phrase. L'italien est une langue qui peut exprimer le pronom sujet de manière facultative, contrairement au français (ou à l'anglais) dans lequel le sujet doit être obligatoirement inséré dans la phrase. L'italien est donc appelé *pro-drop*, car le sujet dit *nul* subit un *pronom-dropping* et le locuteur peut décider de supprimer cet élément en fonction de l'importance qu'il veut lui attribuer.

(traduction française de *Let it Go*) du film Disney *Frozen*. Il était évident que, dans notre processus de traduction, nous devrions retrouver l'original italien joué dans le film et le reproposer, mais nous avons pensé apporter une petite modification afin que la partie choisie soit plus conforme au sens contextuel de la scène. En fait, la partie chantée en français est tirée du premier refrain de la chanson et parle d'un sentiment de liberté. C'est pourquoi, dans la scène originale de la série audio, les soldats s'exclament qu'ils ont enfin trouvé l'hymne de leur nouvelle nation. Cependant, la version italienne de la chanson *Let it Go* ne met pas autant l'accent sur ce sentiment de liberté. Il a donc fallu choisir un autre segment de la même chanson qui portait ce message et s'inscrivait mieux dans la suite de l'histoire.

THOMAS : Euhhhh... Ok, ok ! Euh…	THOMAS: Ehhh… Ok, ok! Ehm…
Libérée, délivrée. Je ne mentirai plus jamais !	***D'ora in poi troverò la mia vera identitàà***
Libérée, délivrée! Je connais plus après..	***e vivrò, sì, vivrò, non ricordo più come faaa***

3.3.2 Le cinquième épisode : « Lo scienziato »

Le chapitre cinq s'ouvre au milieu d'un sauvetage en mer au XVIIIe siècle. Le protagoniste de la scène, en plus des personnages déjà présentés, est LaBuse, un célèbre pirate français. Célèbre pour son caractère sanguinaire et méprisant. Renommé pour son caractère sanguinaire et méprisant, ce personnage parle et se comporte d'une manière très particulière : il est un pirate, parle donc comme un bandit et crie tout le temps. Cette attitude, très marquée dans la version originale française, devait se retrouver de la même manière dans la version italienne du texte. Une première modification a donc été apportée au niveau graphique, dans la mesure où ses cris ont été reproduits dans le texte au moyen de majuscules. Une deuxième modification a été apportée au niveau stylistique, puisque, comme dans le chapitre analysé précédemment, le discours a dû être adapté au style pirate. Ainsi, des équivalents moins contemporains apparaissent dans la traduction et, surtout, sont plus adaptés à être prononcés par un corsaire en colère. Notons les expressions : « miglia di distanza », « avere fegato » e « usare la latrina ».

Les éléments culturels, comme dans le premier chapitre, sont laissés au lecteur pour qu'il les découvre lui-même. En effet, aucune note n'a été ajoutée en bas de page ou à la fin du texte. Le lecteur/auditeur curieux partira à la recherche de tous les détails de l'histoire du pirate LaBuse et de ses grandes aventures à la Réunion.

En ce qui concerne la langue et son utilisation idiomatique, nous pouvons souligner l'importance accordée à la recherche d'expressions et d'idiomes équivalents en italien. À de nombreuses reprises, des efforts ont été faits pour conserver les mêmes sens et registres registre (y compris le registre vulgaire). Nous citons en exemple les passages suivants quand LaBuse accepte la mission de recherche du scientifique ou quand LaBuse arrive dans la terre des Mayas :

LABUSE : COMME VOUS VOUDREZ ! J'entends à des lieues à la ronde ! **J'vais pas l'louper !**	LABUSE: COME VOLETE! Posso sentirlo anche a miglia di distanza! **Non farò cilecca!**
LABUSE : Il faisait nuit, et là il fait jour ! Où qu'on est ? Par quelle magie ? Ce sont de nouvelles terres ? **Ça sent le trésor à plein nez !** Préparez mes 8.000 pièces, je vais **piller** tout le monde et je reviens ! HAHAHAHAHA !	LABUSE: Era notte e ora è giorno. Dove siamo? Che magia è questa? Sono delle nuove terre? **Sento odor di quattrini**. Preparate i miei 8000 pezzi, vado a **saccheggiare** tutti quanti e poi torno! AHAHAH!

Toutefois, dans le cas où il était impossible de trouver une version équivalente dans le même registre, comme dans l'exemple de « faire tourner en barrique », nous avons utilisé une expression dans un registre standard ayant la même signification, i.e. « fare arrabbiare qualcuno ». Bien sûr, le registre informel familier a été neutralisé, mais le sens original a été maintenu.

En ce qui concerne l'aspect morphosyntaxique du texte, nous proposons les mêmes adaptations que celles effectuées dans la traduction du chapitre précédent. Nous soulignons donc les inversions des constituants de certaines phrases et l'élicitation du pronom personnel sujet si la phrase avait une valeur emphatique. L'utilisation du vocatif poli « vous » pour désigner à la fois le personnage de LaBuse et celui de Newton constitue un autre point de réflexion. Dans ces cas, il est évident que la traduction la plus immédiate n'est pas « voi » mais plutôt « lei », puisque nous savons qu'en italien le pronom personnel réservé à une personne que l'on ne connaît pas ou que l'on rencontre pour la première fois est précisément « lei ». Toutes les occurrences de « vous » ont donc été remplacées par des références à la troisième personne du singulier. Dans le cas de LaBuse, nous avons pensé initialement à opter pour un simple « tu », puisque les personnages s'adressent à un pirate très grossier. Toutefois, compte tenu de l'usage quotidien du pronom « lei », utilisé dans tous les cas où

l'on rencontre une personne inconnue et où l'on veut quand même lui donner une certaine distance, par révérence ou par crainte, il a été préféré de rester dans la ligne de ce choix.

THOMAS : Mais pourquoi **vous voulez** nous tuer ?! On s'connait même pas !	THOMAS: Ma perché **vuole** ammazzarci?! Non ci conosciamo nemmeno!
IRIS : Oh, super, Einstein... Mais, Monsieur Newton, **qu'est-ce que vous faites là ? Vous vivez pas en Angleterre ?**	IRIS: Oh, eccolo, Einstein… Ma, signor Newton, **che cosa ci fa qui? Non vive in Inghilterra?**

Afin de produire un travail précis, nous avons dû travailler sur d'autres aspects de la langue, plus minutieux. La réflexion sur le mot « ouais » en est un exemple. Ce dernier mot est une marque typique de la langue parlé, car il indique un « oui » prononcé de manière plus détendue et familière. Pour ce mot, répété de nombreuses fois dans ce chapitre, il a été décidé d'opérer de la manière suivante : nous avons maintenu la traduction standard du mot, c'est-à-dire un simple « sì » pour tous les cas normaux où il apparaissait ; cependant, si le mot était utilisé par une multitude de personnages, comme dans le cas des pirates de la taverne qui crient en chœur, il a été décidé de le traduire par la variante « se ». L'utilisation d'une forme non standard pour acquiescer est la règle en français informel parlé. Cependant, en italien, n'ayant pas la même variation, le mot « se » n'a été utilisé que dans les cas où l'assentiment était crié et donc pour mieux rendre ce son intermédiaire entre le « i » et le « e », que l'on entend souvent en criant un « sì » en chœur.

IRIS : Préparez-vous à courir... HE, les gars ! Rhum gratuit pour les premiers au bar ! PIRATES : **OUAIS**, ALLEZ !	IRIS: Si prepari a correre… EHI, gente! Rum gratis per i primi al bar! PIRATI: **SEE**, ANDIAMO!

Le dernier point de réflexion de ce chapitre que nous mentionnons est certainement celui qui nous a le plus interpellés. Nous parlons d'expressions humoristiques et de jeux de mots. Pour certaines occurrences, il a été assez facile d'adapter le texte cible afin d'obtenir le même jeu humoristique, comme dans le passage suivant :

PIRATES : Alors l'scientifique ! Tu ***scientifises*** quoi en c'moment ? Bah expliquez-là nous votre histoire de... ***gravitationnalité*** !	PIRATI: Allora, scienziato! Cosa ***scientifichi*** in questo momento? Su, ci spieghi la storia della… ***gravitazionalità***!

Sur d'autres points, en revanche, le travail a été plus difficile. Prenons par exemple le passage où Iris, lassée de l'attitude violente et agressive de LaBuse, le réprimande en faisant un habile jeu de mots basé sur l'assonance entre le nom du corsaire et le verbe « abuser ». Dans cette ligne, l'accent est mis sur la sonorité et la similitude des deux mots. En français, bien sûr, la ligne passe car tant l'utilisation de la deuxième personne indicative du verbe « abuser » que l'utilisation du vocatif désignant le pirate sonnent de manière similaire à l'oreille d'un francophone. La situation est différente pour la version italienne, qui ne peut pas compter sur ce jeu d'assonances. En fait, la traduction plus proche du verbe « abuser » serait « esagerare », mais l'utilisation de ce verbe dans ce contexte éliminerait complètement la blague ou du moins ne la rendrait pas complètement. Ainsi il a été décidé de compenser l'absence d'un synonyme de « exagérer » à utiliser dans ce contexte avec la même sonorité que « abuser » en utilisant plutôt la collocation « abusare della pazienza di *qualcuno* » (fr. abuser de la patience de *quelqu'un*). De cette façon, l'assonance et le jeu des sons du texte original ont été maintenus, et en outre, le flux de l'échange de lignes entre Iris et LaBuse a également été conservé.

IRIS : **Mais LaBuse, t'abuses !** On a pas dit le signal !	**IRIS: Ma LaBuse, abusi della nostra pazienza!** Non avevamo dato il segnale!

Ou encore, prenons par exemple le passage où cette ambiguïté est créée entre les personnages qui tentent de ne pas faire prononcer le mot « pomme » au savant Newton, inconscients de la gravité de la situation et de l'accord passé avec le pirate LaBuse. Dans ce jeu de répétition, le mot « pomme » ne devait rester qu'imaginé. En revanche, lorsque le texte présente l'expression idiomatique « être haut comme trois pommes », la traduction a certainement dû prendre une autre direction, car aucune expression idiomatique de même sens avec l'équivalent « mela » n'a été trouvée en italien. Nous avons donc décidé de procéder d'une autre manière, par une *adaptation intrasémiotique* : nous avons choisi de nous concentrer davantage sur l'effet comique de la phrase sur le destinataire italien que sur la fidélité au texte français. Plusieurs possibilités ont donc été examinées : l'on pouvait maintenir une expression de sens similaire mais en perdant totalement la référence au fruit, ou l'on pouvait déformer le sens original pour maintenir une référence au mot « mela », ce qui crée l'hilarité de la situation. Nous avons décidé d'opter pour la deuxième possibilité, c'est-à-dire de chercher une reformulation ou une adaptation du contexte phrastique original qui permettrait l'insertion comique du mot « mela ». Afin de produire une blague bien structurée, nous avons décidé de nous documenter sur l'histoire et le passé de Newton,

puisque le jeu original était basé sur sa jeunesse. Nous avons découvert que son père, un ecclésiastique, ne l'avait pas soutenu dans sa carrière scientifique, mais l'avait même renié. C'est sur cette notion que nous avons pu concevoir un jeu de mots qui insérait intelligemment le mot « mela ». En fait, nous avons décidé de le traduire de la manière suivante :

NEWTON : Et j'ai toujours été passionné par les sciences, depuis que je suis **haut comme trois...** IRIS : Non, non ! NEWTON : **Chatons** qu'on aurait mis les uns sur les autres.	NEWTON: E ho sempre avuto una gran passione per la scienza, sicuro non è stato mio padre **a passar…** IRIS: No, no! NEWTON: …**mi queste idee**.

Une solution, à notre avis, intéressante puisqu'elle permet de laisser le mot « mela » en suspens, certainement pas lié à son sens premier de fruit, mais comme pronoms clitiques attachés au verbe à l'infinitif.

3.3.3 Le sixième épisode : « Il sacrificio »

Le sixième chapitre reprend les événements exactement là où ils se sont arrêtés dans l'épisode précédent, c'est-à-dire qu'il ramène le récit sur les terres mayas où les héros viennent de se rendre. Dans cet épisode, comme dans sa traduction, une grande attention a été accordée à la langue et à son utilisation rythmique. Pour être précis, le texte joue précisément là-dessus, puisque le peuple maya, loin d'être une population vengeresse et sanguinaire, est au contraire imaginé et présenté comme une civilisation chantante et pleine de sollicitude pour ses hôtes. C'est précisément sur cette gentillesse et cette convivialité que se jouent la plupart des sketchs humoristiques de l'épisode. Il fallait donc y accorder une attention particulière. Mentionnons donc tout d'abord le point le plus épineux de la traduction de tout ce chapitre, à savoir les deux chansons chantées par le peuple maya, l'une lors de la rencontre avec les visiteurs étrangers, l'autre chantée à l'occasion de l'offrande de chocolat chaud et de gaufres croustillantes. Pour les deux chansons, la démarche suivante a été choisie :

- Nous avons lu et écouté les paroles originales de la chanson ;
- Nous avons d'abord souligné le schéma rythmique, la métrique et les assonances créés dans la composition de base ;

- Nous avons cherché des équivalents qui auraient pu remplacer les rimes de manière efficace et avec les mêmes assonances créées dans la composition de base ;
- Nous avons essayé plusieurs combinaisons de mots, en restant proches du sens original, et nous avons cherché des mots qui pouvaient s'intégrer mieux que d'autres dans le même cadre temporel et musical ;
- Nous avons trouvé une solution qui nous convenait, puis nous avons réécouté la version audio originale pour nous assurer que la nouvelle traduction restait dans le temps et le rythme de la chanson originale.

Une fois que nous étions satisfaits de la version obtenue, nous avons essayé de la chanter et de la réécouter pour vérifier qu'elle respectait bien les limites de temps et de musique. Les deux solutions trouvées et avancées pour les chansons du texte sont les suivantes :

Même s'il fait chaud, il boit son cacao, et pendant qu'il le touille, on lui fait des chatouilles !	***Anche se caldo fa, il cacao ci sta, e mentre mescoliam, il solletico sì si fa!***
On fait des guilis et ça nous réussit ! ***Les dieux sont ravis et on se fait des amis !***	***Facciam ghiri ghiri, e noi facciam così!*** ***Gli dei son contenti e stiamo in company!***

C'est précisément dans les paroles de la chanson qu'apparaît un autre point critique, sur lequel nous avons longuement réfléchi au cours de la traduction. Nous faisons référence à la traduction des mots « chatouilles » et « guilis ». Ces mots, qui appartiennent tous deux à un registre familier, désignent un geste affectueux de la part de quelqu'un d'autre dans le but de provoquer le rire. Bien sûr, il existe la traduction italienne « fare il solletico » qui a la même signification, mais qui, pourtant, ne donne pas la même connotation familière. Dans le cas de « chatouiller », même dans le corps du texte, nous avons simplement opté pour une neutralisation du registre familier et une simple substitution par « fare il solletico ». Cependant, un cas différent est celui de « guilis », qui en plus d'être un mot familier est aussi un son onomatopéique géminé (« guili-guili »). Pour ce passage, une solution différente s'imposait donc, sinon une trop grande partie du texte (et du son) original aurait été perdue. C'est pourquoi il a été décidé de proposer une traduction plus axée sur la langue cible et la solution « cate-cate » a été proposée. Ce son, en plus d'être une onomatopée pour le geste de chatouiller quelqu'un, donne aussi l'idée d'une certaine ambiance familiale, créée entre l'affection des proches et les rires des enfants. Cette solution nous a semblé la plus appropriée, à la fois pour véhiculer le même sens que le texte original et pour transmettre au

mieux l'idée sous-jacente de famille, d'affection et de convivialité. Toutefois, comme l'on peut le constater, dans la chanson, nous avons décidé de traduire « faire des guili-guili » par « fare ghiri ghiri » : ceci pour une raison tout à fait rythmique et stylistique, c'est une autre expression équivalente valable qui nous a plu dans la musicalité de la chanson mais qui ne nous a pas convaincu dans le corps du texte.

Toujours au sujet des petites modifications stylistiques, nous tenons à souligner qu'une grande attention a été portée, lors de la traduction, aux différences de langage utilisées par les différents personnages. N'oublions pas que chaque personnage de l'histoire a une façon de parler qui lui est propre.

Tout d'abord, nous avons le personnage principal, Thomas, qui possède un vocabulaire très simple et utilise fréquemment des expressions idiomatiques familières. En ce qui concerne les choix de traduction de ses répliques, nous pouvons dire que nous avons essayé de maintenir une utilisation plutôt cohérente et uniforme du langage familier. Il y a eu des moments d'élévation ou d'abaissement du registre, mais cela était en accord avec le texte original et le changement de scène. Ce sont souvent ses répliques qui contiennent des expressions idiomatiques typiques du français parlé, comme « cool/pas cool » (l'équivalent de l'expression « c'est dingue/c'est pas dingue », également connue et traduite en italien par « figo/non figo »).

Ensuite, nous avons le protagoniste féminin de l'histoire, Iris. C'est une fille forte et indépendante qui utilise un langage tout aussi fort et souvent vulgaire (surtout lorsqu'elle est nerveuse). En traduisant ses répliques, nous sommes souvent tombés sur des jurons, des expressions idiomatiques ou d'autres interjections familières que nous avons dû traduire par un équivalent italien. Par exemple, les expressions « on s'en fout », « oh putain ! », « oh merde ! », « sans façon » et « tu déchires ! » ont été traduites par « chi se ne fotte », « ma cazzo ! », « merda ! », « fa lo stesso » et « spacchi ! »

Quant au robot, Elliot, ce dernier utilise dans ce chapitre particulier des termes liés au domaine de l'informatique. Il a donc été nécessaire dans ce cas de mettre en œuvre une traduction spécialisée des termes afin d'offrir une version italienne correcte. En particulier, nous nous référons à la traduction des mots et des verbes « détecter », « capteurs », « balises », « mode silencieux » (traduits respectivement par « rilevare », « sensori », « segnalatori » et « modalità silenzioso »).

Enfin, le personnage qui se distingue le plus par sa façon bourrue et directe de parler, à savoir le pirate LaBuse. Comme nous l'avons déjà mentionné, le personnage utilise un

registre bas et populaire, avec un vocabulaire également lié à un répertoire de pirates. C'est pourquoi, dans la traduction de ses réponses, nous avons rencontré des expressions telles que « c'est bizarre », « un tas de », « plein de bidules », « pas dingue ». Ceux-ci ont été traduits par des expressions aussi équivalentes que possible en italien telles que « è strano », « un casino di », « sacco di roba », « non è mica un granché ! ». Évidemment, dans ce cas, nous avons une perte dans notre version italienne qui remplace un terme marqué comme familier par un autre tout à fait standard. En effet, nous nous sommes rendu compte, lors de la traduction du passage où LaBuse raconte avec enthousiasme la découverte du trésor, que certaines des expressions qu'il utilise et, en général, le registre familier et populaire qu'il emploie en français n'étaient pas faciles à transférer en italien. Outre les mots et expressions que nous venons de mentionner, nous constatons qu'au cours du dialogue original, le pirate utilise également des abréviations ou des raccourcis de mots. Par exemple, il emploie : « Ouais, le v'là ! », « J'suis entré », « mon instinct d'pirate » ou « J'viens ». Tout cela crée sans doute un style linguistique plutôt spontané, difficile à reproduire en italien, où ces stratagèmes ne sont pas utilisés pour changer de registre. Ainsi, pour compenser le manque d'expressions idiomatiques dans le même registre, il a été décidé d'introduire d'autres expressions, non présentes dans le texte original, afin d'intégrer à nouveau le style populaire au sein du texte. Un exemple parmi d'autres est le remplacement du « sì » canonique par une forme plus marquée stylistiquement, comme « se » (traduction italienne de « ouais »). Alors que dans le chapitre précédent, le terme avait été utilisé pour décrire un assentiment crié, il est cette fois utilisé pour modifier le registre général de la phrase qui, autrement, semblerait trop standard pour qu'un corsaire puisse la prononcer. Une autre solution a été l'introduction des mots « sfondare » et « spaccare », au lieu des termes moins marqués « distruggere » ou « rompere ». Bien sûr, d'autres modifications auraient pu être apportées, mais nous pensons que ces petits changements suffisent à rendre le discours de LaBuse plus proche du discours original.

Un cas exceptionnel dans lequel nous avons réussi à maintenir un effet stylistique encore plus fort que la version originale est celui de la phrase suivante, où l'expression italienne relève davantage du langage pirate.

LABUSE : **On fait la compote** !	LABUSE: **Li riduciamo in poltiglia**!

Pour en venir maintenant aux aspects comiques et humoristiques du texte, nous pouvons dire que la traduction des blagues et des jeux de mots de ce chapitre n'a pas été particulièrement difficile. Bien sûr, il y a eu des moments où nous avons dû réfléchir

longuement, mais dans l'ensemble, nous pensons que la traduction est assez linéaire et cohérente avec l'effet comique produit par le texte original. Plus précisément, le passage qui nous a causé le plus de difficultés en raison de sa composante humoristique est l'échange de répliques suivant entre LaBuse et Thomas.

THOMAS : Ah ça, LaBuse c'est parce qu'on est devenus... **des amis !**	THOMAS: Ah LaBuse, è perché per te siamo ormai… **degli amici!**
LABUSE : **Des... amis ?**	LABUSE: **Degli… amici?**
IRIS : Mais, où t'étais LaBuse ?	IRIS: Ma, dov'è che eri LaBuse?
LABUSE : **Oh, mes *desamis***, j'ai vécu une aventure incroyable ! Je suis parti à la recherche d'un trésor. J'ai vu ce temple…	LABUSE: **Oh, *degliamici* miei**, ho avuto un'avventura incredibile! Sono andato alla ricerca di un tesoro. Ho visto questo tempio…

Dans ce passage particulier, nous remarquons comment le comique découle de l'ambiguïté de l'utilisation des articles définis. L'utilisation des articles définis et indéfinis en français est très différente de l'utilisation faite en italien. Une première différence réside dans le contexte d'utilisation : le français utilise systématiquement les articles ou les déterminants devant les noms, même pluriels. C'est précisément là que se pose la difficulté de traduire cet échange de répliques, car en italien nous ne pourrions pas conserver la même phrase, et encore moins le même ordre des constituants. La solution consistait donc à modifier la phrase, sans en dénaturer le sens, et à l'adapter au texte, de manière à faire apparaître la même ambiguïté et donc le même effet comique.

Enfin, nous voudrions souligner que dans ce chapitre aussi, certains expédients ont été nécessaires pour rendre le texte plus intelligible à un public italophone. Par conséquent, des modifications mineures ont été apportées à certaines phrases, ce qui les a rendues plus authentiques et plus conformes au registre linguistique choisi pour le passage en question. En particulier, outre les recours à l'élicitation du pronom personnel sujet lorsque la phrase requiert plus de force illocutoire ou à la substitution d'adjectifs ou de pronoms possessifs par des articles déterminatifs, nous soulignons qu'il y a également quelques passages dans lesquels nous avons dû adapter l'ordre des constituants et mettre en œuvre des topicalisations. Rappelons que dans le premier chapitre, nous avons eu recours à des modifications similaires, précisément pour rendre les dialogues plus proches de la réalité quotidienne. Nous souhaitons que le langage utilisé dans cette traduction ait un effet familier et spontané, conformément au texte original et à la nature même du format de la série audio. C'est

pourquoi, en suivant les mêmes considérations faites précédemment concernant la langue italienne parlée colloquiale (*cf.* Berruto), nous avons inclus quelques adaptations du texte :

UN MAYA : Ouah ! Comment ils sont beaux les nouveaux visiteurs... Assis sur leurs chiens géants et tout...	UN MAYA: SI! Ma **che** belle barche **che** hanno i nuovi visitatori… Seduti sui loro cani giganti e tutto il resto...
IRIS : Mais, où t'étais LaBuse ?	IRIS: Ma, dov'è **che** eri LaBuse?

Nous retrouvons ici la même solution proposée également au premier chapitre, dans laquelle la phrase est topicalisée (ou thématisée), c'est-à-dire qu'elle est insérée dans une structure syntaxique particulière qui vise à mettre en évidence le constituant choisi comme « thème ». Pour ce faire, un (ou deux) complémentiseur « che » sont insérés dans la phrase, qui, en plus d'indiquer le « thème », donnent à la phrase un air familier et parlé (*cf*. Munaro).

Pour conclure, nous pouvons dire de manière générale que la traduction avancée vise à imiter le plus fidèlement possible l'effet produit par le texte original sur le public cible. C'est pourquoi des modifications et des adaptations ont été apportées à l'aspect général du texte car nous pensons qu'il est plus important de faire passer le même message et le même sentiment. C'est pourquoi parfois nous nous en sommes éloignés et avons cherché une autre piste. Notre objectif était d'offrir au lecteur ou à l'auditeur italien un produit qui créerait le même effet et évoquerait le même sentiment de convivialité, de comédie et de légèreté que la série originale.

4

UNE « NOUVELLE » TRADUCTION POUR LES ÉCOLES D'AUJOURD'HUI

Ce quatrième et dernier chapitre se concentrera sur les implications pédagogiques de l'utilisation d'une traduction dans la classe de langue. Comme nous l'avons vu auparavant, la traduction didactique n'est pas une nouveauté en contexte scolaire, puisqu'elle a toujours été intégrée directement ou indirectement[64] dans le programme des cours de langues. Après une période d'oubli, la pratique de la traduction semble enfin être revenue au centre de la réflexion et avoir acquis de nouvelles caractéristiques et de nouveaux objectifs, plus conformes aux techniques didactiques contemporaines. C'est pourquoi nous l'envisageons comme une pratique *entre tradition et innovation*.

Au cours des chapitres précédents, nous avons montré les différentes opportunités et potentialités offertes par la traduction dans l'intention de proposer une révision innovante de l'activité didactique à utiliser dans les classes de langues aujourd'hui. Cependant, un doute peut subsister : *pourquoi est-il nécessaire d'innover ?* Comme l'explique Defays (2021 : 3), le mot « innovation » semble être un mantra sur la scène actuelle de la recherche didactique. Souvent associés à la « performance » et à un idéal d' « excellence », ces mots composent ce que l'auteur lui-même appelle une « sainte trinité pédagogique ». Certes, ces concepts sont importants, car ils conduisent à progresser, mais nous pouvons nous demander si parfois ces perspectives stimulantes ne sont pas un peu décourageantes pour certains. Ainsi avancer quelque chose sans trop y prêter attention, tant au niveau des mots que des méthodes pédagogiques, pourrait devenir dangereux. En fait, toute pratique, même la plus innovante, serait inadaptée si elle était introduite sans une analyse préalable de ses tenants et aboutissants dans un contexte spécifique. C'est précisément pour cette raison que nous essayons de sensibiliser à un usage raisonné de la traduction : il faut savoir reconnaître le bon moment et le bon endroit pour proposer une telle pratique à la classe.

[64] Nous faisons référence à Lopriore (2006) et aux recherches menées sur le terrain par l'auteur et rapportées dans son article. Selon les résultats de sa recherche-action, la pratique de la traduction serait *inconsciemment* utilisée en classe pendant les cours, puis désavouée comme une technique traditionnelle et peu « communicative ».

Ce chapitre présente quelques propositions et idées qui pourraient être utiles pour de futures planifications du texte traduit en tant qu'outil d'enseignement. À cet égard, nous examinerons les leviers sur lesquels un professeur de langue pourrait le plus s'appuyer pour un recours raisonné à la traduction didactique. Nous expliquerons en termes généraux le soin à apporter à la réalisation d'un tel projet. Malheureusement, nous n'aurons pas l'opportunité d'appliquer sur le terrain notre travail de recherche et de traduction. Toutefois, il pourrait certainement être intéressant de le considérer comme un point de départ pour de futures études ou applications sur le terrain avec des objectifs didactiques calibrés en fonction du public de référence.

4.1 L'évolution de la pratique : comment revisiter la traduction didactique ?

Au cours des dernières décennies, le rôle de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères (LS) a considérablement évolué, selon différentes orientations méthodologiques, passant d'une centralité absolue à un bannissement et enfin à une reprise modérée. Aujourd'hui, des efforts sont donc déployés pour ramener la traduction dans les salles de classe, notamment en raison des nombreux potentiels qui peuvent être exploités dans une perspective interculturelle. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, la nouvelle ligne de la politique linguistique européenne s'oriente vers une didactique actionnelle qui intègre autant que possible les différentes composantes culturelles propres à chaque langue parlée. Et c'est là le tournant, car il nous permet de revoir la traduction d'un point de vue modernisé, en accord avec les dernières directives de la didactique des langues.

Il va sans dire que la traduction ainsi revisitée ne peut rester identique au passé dans son format standard. Néanmoins, nous pensons qu'il est bien plus efficace pour les nouvelles générations d'utiliser cet outil d'enseignement dans des formats inattendus, de manière à rendre l'expérience d'apprentissage plus motivante et stimulante. Après tout, cet aspect du défi est au cœur de la recherche contemporaine, car il a été considéré comme un moteur naturel pour faire des étudiants les principaux créateurs de leur propre processus d'apprentissage.

Nous allons proposer ici des suggestions pour renouveler la pratique de la traduction en classe. Nous verrons comment utiliser le potentiel intrinsèque de la motivation pour inciter les étudiants à apprendre, comment exploiter judicieusement le groupe-classe pour promouvoir la participation, comment exploiter la composante interculturelle innée de la

traduction pour rechercher des liens entre les langues et les cultures, et enfin comment utiliser à bon escient le levier émotionnel inhérent à tout travail en classe pour améliorer l'expérience d'apprentissage.

4.1.1 Exploiter la force motrice de la motivation : le concept de « défi »

La motivation est un moteur fondamental pour un apprentissage significatif, ou ce qui est stable et durable dans notre mémoire. Elle peut être définie comme telle précisément parce que, étymologiquement, elle nous fait « avancer » vers un but, en déterminant l'intensité et la durée du mouvement. Il s'agit certainement d'un aspect crucial, car il dicte la nécessité, dans le domaine de l'éducation, de savoir comment créer, maintenir et entretenir la motivation des étudiants, afin de pouvoir réaliser un apprentissage efficace.

Il est clair que l'acquisition d'une langue étrangère implique un effort mental non négligeable : il faut constamment modifier l'architecture de ses connaissances sur le fonctionnement du monde (*connaissances encyclopédiques*), de ses connaissances sur la langue mémorisée jusqu'alors, mais aussi de ses connaissances sur les phénomènes langagiers. Pourtant, l'apprentissage d'une langue est également un effort physique car elle nécessite des heures de pratique et implique, surtout, de se mettre continuellement en jeu. C'est pourquoi nous pouvons considérer l'apprentissage linguistique comme un effort social aussi bien que cognitif.

En effet, la composante sociale est fondamentale, puisque pour pratiquer une langue, il faut parler et s'exprimer (même au prix de se ridiculiser parfois) ; ce qui nécessite une forte motivation. En effet, comme nous mémorisons avant tout ce que nous voulons mémoriser, il est impératif d'essayer de stimuler un haut niveau de motivation chez les élèves.

De nombreux facteurs conditionnent la motivation d'un élève à l'égard de l'apprentissage et la recherche en éducation étudie ce lien depuis de nombreuses années[65]. Nous avons insisté plus haut sur le fait que la force de motivation d'un élève n'est jamais la même. La motivation peut être très élevée au début d'un cours, mais après le retour d'information de l'enseignant ou du cours lui-même, elle peut diminuer ou augmenter. C'est pourquoi il est impératif que l'enseignant soit capable de maintenir un niveau élevé de force de motivation afin que l'apprentissage soit efficace pendant toute la durée du cours.

[65] Pour des approfondissements ultérieurs, voir : Saeed, S. & Zyngier, D. (2012) ; Stirling, D. (2013).

Les résultats obtenus tout au long du parcours scolaire peuvent également affecter la motivation ressentie par l'élève car ils peuvent miner certains aspects liés à la sphère sociale et émotionnelle. En effet, de mauvaises évaluations ou une expérience négative dans la sphère éducative peuvent miner l'estime de soi de l'étudiant et entraîner une baisse de sa force de motivation. Au contraire, si les évaluations sont positives et que l'expérience en classe est agréable, l'apprenant peut trouver du plaisir à apprendre. Le plaisir que l'apprenant ressent à viser un résultat tel que l'apprentissage d'une nouvelle langue peut certainement être la clé de la motivation pour progresser dans l'étude de cette langue. En effet, proposer une didactique basée sur le plaisir et mettre en avant le plaisir d'obtenir des résultats est le seul moyen possible de créer et de maintenir la motivation. Si, en revanche, l'apprentissage d'une langue est ressenti comme un devoir, aucune motivation n'est produite et cela ne conduit pas à l'acquisition. Tout au plus, un apprentissage temporaire qui permet de passer un test mais qui ne laisse aucune trace dans la mémoire après quelques mois.

La motivation émotionnelle et la sensation de plaisir sont donc la clé de voûte de tout apprentissage, compte tenu des dernières réflexions en neurobiologie appliquées au champ éducatif. En fait, selon les dernières recherches, il semble que l'émotion joue un rôle fondamental dans le processus cognitif lui-même. Comme le rapportent les études de Schumann (1997) et d'Arnold (1999), le cerveau capte les stimuli externes et passe immédiatement à une phase d'*appraisal* pour évaluer et en même temps apprécier l'entrée. Sur la base de cette phase, il est alors décidé d'entreprendre l'effort cognitif nécessaire pour interpréter l'entrée. À l'école, s'il s'agit de réaliser les activités proposées par l'enseignant, s'il s'agit d'intérioriser les nouveaux éléments apparus dans le stimulus. En d'autres termes, comme le résume Balboni (2014 : 63), le cerveau sélectionne ce qu'il veut sur la base de cinq motivations.

1. La nouveauté. L'inattendu, l'inhabituel et le nouveau sont des caractéristiques que Schumann (1997) considère comme des facteurs importants dans l'évaluation du matériel et des activités à proposer en classe, précisément parce que ces éléments sont pertinents pour les processus de mémorisation et de motivation.
2. L'attractivité (liée au caractère agréable de l'entrée). Ce dont il est question ici, c'est précisément de la beauté de l'apport à proposer, dans la mesure où étudier sur un texte original et bien édité produit une plus grande motivation que d'étudier sur des copies. Cela peut sembler, comme le dit Balboni, une lapalissade, mais les résultats observés par Schumann sur la rétention mnémonique sont stupéfiants.

3. La fonctionnalité. Nous parlons ici de la perception qu'a l'apprenant de ce qu'il apprend, c'est-à-dire de la satisfaction d'un besoin que l'apprenant perçoit. L'apprentissage n'est fonctionnel que si l'apprenant ressent le besoin d'apprendre cette chose particulière. Nous parlons de *need significance*.
4. La faisabilité. Une tâche est perçue comme motivante si elle est considérée par l'apprenant comme possible et abordable. Ainsi, si elle est considérée dans ce que Krashen (1985)[66] appelle la zone de développement proximal, la tâche ou l'activité sera perçue comme motivante. À l'inverse, une tâche jugée trop difficile inhibera l'étudiant.
5. La sécurité psychologique et sociale. Ce qui est appris et la réponse au stimulus ne doivent pas mettre en danger l'estime de soi et l'image sociale de l'élève. Les concepts relatifs à la pragmatique du langage et à la notion de « face » sont repris ici (l'élève ne doit pas « perdre la face » en répondant à la question de l'enseignant). Les activités proposées ne doivent donc pas déclencher le *filtre affectif*[67].

Enfin, Balboni (2014 : 63) propose un autre moteur de motivation lié au concept de *défi*. Se défier et se mettre à l'épreuve plaît à tous les élèves si l'environnement d'apprentissage est serein et ludique. Chaque individu prend plaisir à résoudre des défis ou des quiz de résolution d'énigmes, précisément parce que le défi qu'il propose est porteur d'une très forte charge motivationnelle. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant devient crucial : il doit s'efforcer de créer un environnement de travail serein, stimulant et agréable au sens large, qui favorise une relation significative entre les étudiants et entre l'étudiant et la matière étudiée. Dans ce cas, nous voulons promouvoir une méthodologie qui favorise le plaisir d'étudier afin d'exploiter cet aspect stimulant dans notre projet de travail. En suivant l'idée proposée par Caon (2020), nous souhaitons proposer dans le travail suivant une proposition méthodologique qui part des mêmes hypothèses. Selon l'auteur, la motivation intrinsèque, une relation significative entre l'apprenant et l'enseignant et un sentiment de plaisir d'apprendre sont les conditions idéales pour parvenir à une acquisition stable et durable d'une langue étrangère.

Pour revenir au sujet de notre projet, repensons à l'activité (ou tâche) de traduction, qui constitue en soi une activité fatigante et difficile pour les élèves. La motivation pour ce

[66] Concept emprunté à Vygotski et à sa *Théorie Socioculturelle du développement cognitif*.
[67] Pour une définition du filtre affectif, voir la section *§4.1.4* où le concept sera discuté plus en détail.

type d'activité, sauf pour les élèves passionnés par la langue, ne peut naître que si l'enseignant clarifie d'abord le rôle de cette tâche dans le processus d'acquisition et que la séparation entre le produit textuel et l'évaluation est assurée. Balboni (2008 : 181) affirme que pour motiver le travail de traduction chez les étudiants, il est nécessaire que celui-ci :

a. Soit menée sur des textes psychologiquement pertinents. Un texte peut être extrêmement intéressant mais si un étudiant ne le trouve pas attrayant ou pertinent, il ne l'intéressera certainement pas. Le choix du matériel et du texte à proposer dans la traduction doit être fait avec soin et, si nécessaire, le texte peut être réduit ou réédité dans les parties qui ne sont pas pertinentes.
b. Soit perçu comme une tâche faisable et réalisable. En référence à ce qui a été dit précédemment, l'attractivité et la faisabilité de la tâche sont des paramètres fondamentaux de la motivation.
c. Soit une forme de plaisir à travailler sur la langue, à faire des réflexions sur ses propres compétences linguistiques, culturelles et stratégiques. Que ce soit une forme de compétition entre individus, binômes ou groupes de travail, dont le but est de pouvoir trouver ensemble de meilleures solutions et de pouvoir coopérer afin d'arriver à un texte partagé par tous comme la meilleure traduction possible.
d. Soit proposé avant tout comme un *défi* à soi-même, la traduction devant être présentée comme « le défi le plus élevé, le plus complexe et le plus sophistiqué possible[68] ».

La motivation doit être telle qu'elle puisse durer longtemps, car le travail de traduction demande du temps et des efforts dans sa réalisation, ainsi que dans sa correction collective. En effet, Balboni souligne que le but ultime de proposer une traduction est d'essayer d'arriver à un travail commun, c'est-à-dire le résultat du travail de chacun. Il s'agit d'un point essentiel, sinon la traduction n'aurait aucun sens pédagogique, notamment pour les étudiants qui ne la percevraient que comme un devoir. En ce sens, la traduction peut impliquer une forte charge émotionnelle portée à la fois par l'activité de traduction elle-même et par la composante groupe-classe.

[68] Version originale : « Per motivare il lavoro traduttivo è necessario che questo venga posto soprattutto come sfida con se stessi, per cui la traduzione va presentata come la più alta, complessa, sofisticata sfida possibile » (Balboni, 2008 : 181).

La sphère émotionnelle devient donc extrêmement importante et constitue un élément clé de l'efficacité de l'enseignement des langues. Il appartient à l'enseignant d'exploiter pleinement ce potentiel émotionnel, en veillant à ne pas causer de dommages ou d'expériences négatives.

C'est précisément dans ce sens que nous recherchons un apprentissage des langues qui soit significatif. Selon Rogers (1969), un apprentissage significatif doit être capable de capter l'intérêt des étudiants et en même temps de les faire sentir totalement intégrés dans leur processus cognitif, affectif et émotionnel. Un apprentissage significatif peut également permettre aux élèves de combler certaines lacunes informationnelles qui ont persisté dans leur scolarité antérieure. Nous répétons donc la nécessité de créer, à travers des méthodologies adaptées à la classe devant nous, un apprentissage pertinent, significatif et surtout motivant. Pour ce faire, l'on pourrait recourir à l'aspect relationnel : en effet, la relation entre les étudiants et l'enseignant est l'un des moteurs de motivation les plus importants dans un processus d'apprentissage. Il est donc impératif de créer un environnement de travail serein, stimulant, agréable et surtout ouvert à la recherche d'une relation significative avec l'enseignant et les autres camarades de classe.

4.1.2 Exploiter l'agent du groupe : la « pluralité » et ses avantages

En accord avec ces dernières réflexions sur l'importance du groupe, nous entamons la réflexion de cette section sur les considérations offertes par Caon (2020) qui propose une méthodologie capable de stimuler un environnement scolaire agréable et motivant, à savoir la *médiation sociale* (*social mediation*). Cette méthodologie vise à créer des connaissances plutôt qu'à encourager la réception passive d'informations. Elle place les étudiants au centre du processus d'apprentissage car ces derniers sont considérés comme de véritables ressources d'apprentissage ; ils sont activement impliqués dans la création et la formation de leur base de connaissances.

Les méthodes de *médiation sociale*, nous dit Caon (ivi : 446), n'excluent pas la transmission par l'enseignant mais ne sont pas complètement centrées sur cette méthodologie comme le sont les méthodologies traditionnelles utilisées en classe. Dans la mesure où l'on attend un apprentissage global, constructif et orienté vers l'action (en se référant notamment aux politiques du CECR), il est essentiel d'utiliser une méthodologie d'enseignement qui puisse promouvoir les concepts contemporains de compétences communicatives-

linguistiques, sociales, métacognitives, méta-émotionnelles, culturelles et interculturelles. En suivant les explications de Caon (ibid), nous comprenons que les principales méthodologies pour développer la *médiation sociale* sont : les méthodologies d'apprentissage coopératif (*Cooperative learning*), l'enseignement ludique et ludo-linguistique (Mollica 2010) et enfin les méthodologies de *peer tutoring*. Nous comprenons donc que la composante de groupe devient un point crucial dans la formation d'un apprentissage porteur de sens. La pluralité et la présence d'un groupe permettent ainsi à l'apprenant de se sentir membre d'une communauté d'apprentissage et cette appartenance crée une acquisition plus efficace des connaissances. En effet, en reprenant l'hypothèse de la traduction comme méthodologie révisée et à réintégrer dans le cursus de langue, il serait intéressant d'encadrer cette pratique dans un parcours didactique centré sur le concept de *groupe* et sur la coopération entre camarades de classe.

Comme l'explique Cervini (2016 : xi), la conception et l'élaboration de contenus culturels et linguistiques à visée didactique amènent l'enseignant à réfléchir non seulement sur le modèle de langue et de culture à proposer, mais aussi sur la manière de présenter ce modèle. En fait, dans ce processus de présentation, nous trouvons une pluralité de relations et de rôles. La promotion d'un environnement d'apprentissage riche, varié et dynamique peut être déterminante et avoir des effets positifs sur l'étudiant, non seulement en termes de motivation mais aussi en termes de valorisation des différences et des caractéristiques individuelles. Dans la plupart des cas, le soutien socio-affectif d'un enseignant ou l'échange et la confrontation bilatérale typiques des relations dialogiques ou de groupe permettent de conduire l'étudiant à un apprentissage plus efficace. La composante de groupe est d'une importance cruciale et ne devrait pas manquer dans tout projet d'innovation pédagogique. C'est précisément ce que dit Cognini (2011 : 136) :

> Tout cela peut contribuer au renouvellement de l'enseignement des langues, à condition de ne pas se limiter à ouvrir des espaces et des horizons, en risquant la fragmentation des expériences, mais d'articuler la différence en la rendant 'plurielle' avec courage, en donnant de l'espace à la capacité de ceux qui la vivent de s'interroger sur eux-mêmes et sur leur propre parcours[69].

[69] Version originale : « Tutto ciò può concorrere al rinnovamento della didattica linguistica, a patto che essa non si limiti ad aprire spazi ed orizzonti rischiando la frammentazione di esperienze, ma articoli la differenza rendendola 'plurale' con coraggio, dando spazio alla capacità di chi la vive di rimettere in discussione se stessi ed il proprio percorso » (Cognini, 2011 : 136).

La dynamique de groupe permet donc non seulement une plus grande implication émotionnelle et une participation plus inclusive aux activités d'apprentissage, mais présente également d'autres avantages. Par exemple, comme le rapporte Toth (2020 : 370), le travail linguistique en groupe pourrait également conduire à la construction collaborative d'une nouvelle conscience linguistique. De fait, reprenant les résultats des études de Svalberg (2009, 2016a[70]), l'auteure souligne comment une focalisation sur la construction collaborative des connaissances au sein de la classe au lieu de la simple et traditionnelle transmission d'informations peut mettre en avant la participation active de tous les élèves. Selon Svalberg, cette construction de groupe serait appelée « engagement avec la langue » (EWL) et décrirait un parcours cyclique complexe qui voit les étudiants engagés dans un voyage de réflexion et de prise de conscience de la langue. Un processus qui implique la dimension cognitive, certes, mais aussi la dimension sociale et affective. La collaboration entre les élèves dans ce type d'activité (comme dans le cas des tâches authentiques) permet la formation collective et individuelle d'une réflexion métalinguistique et métacognitive. Si l'activité est bien planifiée, les apprenants auront l'occasion de réfléchir au fonctionnement de leur langue maternelle et de la langue cible et, en outre, ils pourront également avoir un retour sur leur propre processus d'apprentissage. Ainsi l'exploitation de cette approche pourrait être très productive en classe et surtout en relation avec notre projet de travail.

En fait, c'est précisément ce concept qui pourrait servir de point de départ pour proposer une tâche de traduction collaborative en classe, par laquelle les étudiants peuvent se confronter en petits groupes et construire un texte ensemble. La construction collaborative d'une traduction permettrait non seulement aux élèves de réfléchir aux meilleures solutions ou à la difficulté de la langue, mais aussi d'améliorer le climat de la classe et les relations entre les élèves. Dans la dimension coopérative, le groupe développe des hypothèses et les transforme en performance d'une part et en savoir-faire d'autre part. Ces expériences d'activités d'apprentissage coopératif sont utiles à la fois parce qu'elles facilitent l'acquisition et parce qu'elles introduisent un élément de nouveauté et de variété par rapport à l'approche transmissive en œuvre dans les méthodologies traditionnelles.

Toutefois, comme l'explique Rachwalska von Reichwald (2019), le concept de traduction collaborative n'est pas l'apanage des temps modernes. En effet, il s'agit d'une

[70] Cités dans Toth (2020 : 370) :
Svalberg, A.M.-L., « Engagement with Language. Developing a Construct » (2009) ; Svalberg, A.M.-L., « Language Awareness Research. Where We Are Now » (2016).

pratique qui est revenue au fil du temps avec une certaine périodicité, suivant la nature cyclique des phénomènes sociaux. La traduction collective n'est pas une invention du 21ème siècle, mais elle a déjà été présente à travers l'histoire à plusieurs reprises. Nombreux sont ceux qui ont parlé de saisons de renouvellement de la traduction et ont inclus la pratique de la traduction collaborative dans leurs propositions (voir Hornig 2011, Eco 1993, Inderwildi 2018). Inderwildi parle précisément d'une « huitième saison de la traduction » en référence aux nouvelles technologies et aux méthodologies 2.0 de la traduction. Une nouvelle ère qui considère les nouveaux médias d'information et de communication comme une forme de Web participatif et collectif. Les nouvelles « *agoras* » créées par les réseaux sociaux et la nouvelle dimension numérique favorisent l'échange, libèrent une intelligence collective et permettent une modification des hiérarchies des rôles communicationnels. Ainsi, la pratique de traduction tendra également, tout comme la société 2.0, vers une forme collective, participative et collaborative (Rachwalska von Rejchwald, 2019 : 63).

C'est précisément dans cette perspective que s'inscrit notre proposition de réévaluation de la pratique de la traduction. Nous souhaitons envisager un environnement de dialogue collaboratif et participatif, dans lequel les étudiants, afin de créer un produit de traduction, devront échanger des idées et des solutions avec une grande ouverture et une forte volonté de confrontation. Un environnement riche et collaboratif est le lieu privilégié pour une acquisition langagière efficace et durable.

4.1.3 Exploiter l'aspect interculturel : le concept de « culturème »

Dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, le contact et la comparaison entre les deux langues sont inévitables. C'est un aspect constitutif de l'apprentissage des langues. Les deux systèmes linguistiques sont nécessairement amenés à interagir, celui de la langue maternelle de l'apprenant ou de l'enseignant et celui de la langue enseignée. Mais pas seulement, les deux systèmes culturels et civils sont également comparés.

La langue est l'expression d'une culture, d'une manière d'être et de penser ; tout acte de communication fait référence à une série d'éléments extralinguistiques et pragmatiques liés à l'utilisation de la langue dans un contexte donné. Il devient important de comprendre la dimension culturelle d'une langue, précisément parce que, comme le disait Hofstede

(1980), elle correspond à la « programmation collective de l'esprit[71] » d'un peuple et d'une société donnés. Il est donc essentiel de comprendre ces liens afin d'acquérir une nouvelle langue et de pouvoir la comparer à son propre système linguistique et culturel.

Cependant, l'aspect culturel d'une langue est rarement abordé à l'école. Souvent, l'accent est mis principalement (et parfois presque exclusivement) sur l'aspect linguistique, négligeant ainsi de transmettre aux étudiants la charge culturelle et sociale d'une langue. En effet, si l'on prend le cas du français dans l'enseignement supérieur, nous constatons que seule la littérature est enseignée, avec la grammaire bien sûr, tandis que la culture et la civilisation françaises sont très souvent laissées au second plan ou reléguées aux quelques (peu) heures d'approfondissement[72]. Mais il en va de même pour la culture maternelle de l'apprenant, qui n'est souvent jamais directement impliquée dans le processus d'apprentissage de la langue elle-même. Et pourtant, comme nous le savons, l'enseignement d'une langue (étrangère ou maternelle) n'est pas un simple transfert de mots et de concepts, mais implique clairement une dimension plus complexe et omniprésente. Comme le dit Henri Besse (1980 : 100) :

> Apprendre une langue, ce n'est pas seulement apprendre à nommer autrement ce que l'on connaît déjà, mais c'est aussi apprendre à penser autrement dans un système différent de celui auquel on est habitué.

C'est dans cette direction que nous entendons poursuivre, en respectant également les orientations pédagogiques contemporaines. Dans cette perspective de renouvellement et d'adaptation vers laquelle s'est tournée la didactique, sont envisagés non seulement le contexte culturel de la langue cible, mais aussi les spécificités linguistiques, culturelles et/ou personnelles de l'apprenant afin de l'aider à mieux maîtriser la langue étrangère mais aussi de le cultiver et de le promouvoir socialement et intellectuellement. Ces approches

[71] En 1980, Hofstede a publié son étude fondamentale, *Culture's Consequences : International Differences in Work Related Values*. Il y proposait que la culture soit « the collective programming of the mind which distinguishes the members of one human group from another » (1980 : 13).

[72] Il arrive souvent en classe que les quelques heures réservées à la culture de la langue cible soient ensuite utilisées par l'enseignant pour présenter quelques faits de civilisation de manière simplifiée et superficielle. Tous les liens entre la langue et les substrats culturels qui rendent une langue-culture vivante sont souvent oubliés. Les aspects liés au comportement social, par exemple, sont généralement négligés. Nous parlons de traits verbaux et extra-verbaux, qui sont spécifiques à certains comportements et liés à certains substrats. L'on pourrait également faire référence aux aspects pragmatiques ou bien aux traits de la communication non verbale qui sont encore plus rarement abordés dans un cours de langue, mais qui sont néanmoins des éléments importants d'une langue-culture.

interculturelles considèrent l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère comme un processus d'interaction entre deux cultures, précisément en raison du contact direct entre deux langues. Pour enseigner dans cette perspective interculturelle, les mots clés sont donc *relativisme culturel* et *ouverture à l'autre*. Une compréhension, un intérêt et un respect pour toutes les cultures sont requis, sans stéréotypes ni préjugés. Balboni (1994) nous éclaire sur ce point et nous explique que chaque modèle culturel devrait être considéré comme une réponse unique et originale d'une culture à un problème (il mentionne, par exemple, l'alimentation, la procréation, la parole, etc.). En effet, pour l'auteur, ces modèles ces modèles seraient à considérer en fonction des paramètres spécifiques de la culture à laquelle ils se réfèrent.

En somme, nous ne pouvons qu'être d'accord avec Aouadi (2004 : 31) qui appelle à dépasser la vision purement instrumentale de l'enseignement d'une langue étrangère, à savoir son utilisation comme formation d'une compétence « technique », pour aller vers une vision plus ouverte qui considère l'apprentissage linguistique comme un facteur fondamental de socialisation, d'appropriation culturelle et d'épanouissement. L'enseignement doit donc se fonder sur une approche équilibrée, ne visant pas seulement la précision linguistique ou la capacité de communication, mais visant également à enrichir les connaissances culturelles des apprenants de langue, afin d'améliorer les relations entre les cultures et de permettre aux apprenants de se constituer un bagage culturel adapté au monde contemporain. Aouadi (ibid.) affirme :

> Ce qu'il faut retenir, c'est que l'interculturalité est surtout une attitude, un état d'esprit, qui, adoptés par l'enseignant et inculqués à l'apprenant, facilitent l'apprentissage et augmente le degré de proximité culturelle entre les usagers des différentes langues.

De plus, la traduction peut offrir une réelle opportunité de travail interculturel dans l'enseignement des langues étrangères et peut constituer une aide complémentaire très efficace aux méthodes modernes d'enseignement des langues. En fait, ce retour à la traduction comme support pédagogique ne peut être possible que dans une perspective communicative et donc combiné à des techniques d'enseignement modernes. Grâce à ses composantes structurelles et méthodologiques, la traduction se prête bien à devenir une bonne opération de communication (et de transfert socioculturel). Dans cette perspective, la traduction peut devenir un excellent outil d'apprentissage car elle aide les apprenants à

interpréter et à compléter leurs connaissances linguistiques et culturelles. La traduction didactique, surtout si elle est bien pensée, peut sensibiliser les apprenants à certains aspects particuliers d'une langue et d'une culture cible. La traduction peut mettre en évidence des différences contrastives ou des similitudes culturelles.

La traduction, en général, étant une activité culturelle par excellence, renforcerait ainsi la *compétence interculturelle* des apprenants. La compétence interculturelle est un concept très complexe qui dépasse largement le cadre de la simple communication verbale et relève plutôt du domaine de la compréhension intersubjective (où chaque sujet interprète la réalité à sa manière). En ce sens, la relation entre le traducteur et l'auteur pourrait donc donner lieu à une réflexion interculturelle, puisque tous deux appartiennent à des groupes sociaux distincts et à des milieux socioculturels différents.

L'on peut raisonnablement postuler qu'une langue est constituée d'échanges et d'éléments culturels qui lui sont propres. Ils sont appelés *culturèmes*. Les culturèmes jouent un rôle majeur dans la traduction car la composante culturelle et sociale d'un texte (qu'il soit écrit ou oral) doit être transférée inchangée dans son sens dans un autre contexte socioculturel. Ce passage met donc en évidence les liens entre ces deux langues-cultures : il permet une découverte de l'autre mais aussi une redécouverte de sa propre valeur culturelle. Comme le disait Medhat-Lecocq (Delonberra, Szende, 2016 : III) :

> Traduire revient à prêter une attention permanente à la potentialité de deux ensembles de ressources linguistiques et stylistiques, à lever des ambiguïtés pragmatiques et culturelles tout en palliant le manque de métalangage. Car la traduction est plus que la simple recherche de « correspondances » sémantiques entre des mots : traduire est un lieu de compréhension, de choix et de médiation linguistique et culturelle entre modes d'écriture et traditions de productions textuelles.

Les phénomènes de contact entre les langues et les cultures jouent donc à nouveau un rôle crucial dans le domaine de l'enseignement des langues, compte tenu également des échanges commerciaux et des flux migratoires dans les pays européens. En fait, ce besoin a conduit à une orientation interculturelle de l'ensemble de l'enseignement des langues étrangères, comme nous pouvons également le constater dans le CECRL. Rappelons que la traduction n'est pas entendue comme une transposition entre des systèmes linguistiques abstraits, mais qu'elle est plutôt considérée comme une activité liée au phénomène de la médiation interculturelle. En effet, dans le chapitre 4 intitulé *L'utilisation de la langue et*

l'apprenti/utilisateur, le développement de la langue seconde est lié aux usages linguistiques de l'apprenant en notant que (Conseil de l'Europe, 2016 : 40) :

> L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux *savoir-faire*.

Comme l'explique Diadori (2003 : 23), l'accent mis dans le *Cadre de Référence* sur le développement de la personnalité plurilingue et interculturelle pointe les aspects psychologiques et cognitifs de l'apprentissage, en particulier l'un des objectifs éducatifs fondamentaux de l'apprentissage des langues défini comme le *relativisme culturel*. Cette position est conforme à la vocation multilingue de l'Union européenne, dans laquelle de plus en plus de personnes sont exposées à différentes variétés linguistiques et variantes culturelles. L'auteure nous montre que l'importance de favoriser le développement d'une société fondée sur la compréhension mutuelle et la tolérance est implicite dans la connotation positive qui se dégage du *Cadre* en ce qui concerne la compétence plurilingue et pluriculturelle.

À ce propos, il convient de rappeler qu'à l'occasion de l'*Année européenne du dialogue interculturel 2008*, la Commission européenne a publié un document de politique linguistique intitulé *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*[73]*,* dans le but précis d'encourager la diversité des expressions culturelles et d'affirmer l'universalité des valeurs essentielles. Dans ce cas, l'on peut voir comment les politiques européennes modernes visent à maintenir cette richesse linguistique et comment, dans un paysage si enclin au multilinguisme, le rôle de la traduction et des traducteurs est de plus en plus valorisé et apprécié. La réintroduction de la traduction comme outil d'enseignement dans les écoles d'aujourd'hui ne ferait plus de doute : au contraire, elle apparaîtrait comme un outil indispensable.

4.1.4 Exploiter le levier émotionnel : le « milieu d'apprentissage »

L'importance de la sphère affective dans l'apprentissage des langues n'est certainement pas nouvelle dans le domaine de la recherche en didactique des langues. Cependant, elle semble

[73] *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*, 22 April 2008 ;https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Education/Politiques_europeennes/NC3008147FRC_002.pdf

parfois être plus une notion qu'un fait réel. En effet, comme le rappelle également Arnold (2006), ce puissant levier émotionnel n'est souvent pas pris en compte dans les interactions quotidiennes en classe. Bien que les psychologues et les chercheurs en éducation aient démontré et confirmé depuis de nombreuses années la grande influence des facteurs affectifs dans le processus d'apprentissage et d'acquisition des langues, ce potentiel reste encore inexprimé. Si nous y réfléchissons, de nombreuses années se sont écoulées depuis que l'éducateur humaniste et psychologue Carl Rogers (1975 : 40-41) a critiqué les institutions éducatives parce qu'elles ne visaient qu'à éduquer « du cou vers le haut », sans tenir compte des composantes affectives. Arnold (2006 : 407) explique qu'aujourd'hui, plus encore que dans le passé, il est important de prêter attention à ces aspects liés aux émotions et aux interactions personnelles, car leur absence dans le processus éducatif pourrait avoir de graves conséquences sociales. L'un des principaux objectifs du système scolaire devrait être d'aider les élèves à atteindre leur plein potentiel, tant d'un point de vue scolaire que, surtout, d'un point de vue humain. Il est donc inévitable que la dimension émotionnelle soit prise en compte.

Après tout, il est bien connu que le processus humain d'apprentissage et de mémorisation repose en grande partie sur des facteurs affectifs : par-là, nous entendons non seulement les sentiments et les émotions, mais aussi les croyances et les attitudes qui peuvent conditionner de manière significative notre comportement et notre processus d'acquisition. Une telle vision de l'enseignement n'exclut pas la composante cognitive, mais l'intègre plutôt aux aspects affectifs. Elle est fondée, dit Arnold (ivi : 408), sur un nouveau paradigme qui bénéficie également d'un soutien important de la recherche neuroscientifique. En effet, les recherches menées pour identifier les méthodes d'enseignement qui stimulent au maximum les conditions neurologiques des élèves ont toujours montré que le processus d'apprentissage le plus efficace est précisément celui qui est le plus étroitement lié aux aspects émotionnels (Oatley et Jenkins 1996[74]).

La dimension affective est donc étroitement liée à l'apprentissage général, y compris celui des langues étrangères. Elle est, par ailleurs, spécifiquement pertinente pour l'apprentissage des langues, car, comme le souligne Arnold (2011 : 11), la perception de soi est plus vulnérable quand l'on ne maîtrise pas la langue dans laquelle l'on doit s'exprimer.

[74] En particulier, Oatley et Jenkins (1996 : 122) affirment que : « les émotions ne sont pas des compléments. Elles sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains… font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les évènements ».

Cette dimension émotionnelle, souligne à juste titre l'auteure, a un grand impact sur tous les aspects de notre vie et, de manière très directe, sur ce qui se passe en classe (Arnold, 2006 : 408). En effet, de nombreuses recherches ont été menées dans ce domaine. Notamment, nous rappelons les réflexions de Stevick (1980 : 4), qui fait dépendre la réussite des apprenants de langues étrangères non pas tant de l'utilisation de matériels, de techniques ou d'analyses linguistiques, mais plutôt de « ce qui se passe *dans* et *entre* les personnes pendant la classe[75] ». C'est une observation intéressante, précisément parce qu'elle place le succès de l'apprentissage non pas tant sur les choses que sur les personnes. Ce sont précisément les interactions qui ont lieu *dans* et *entre* les personnes qui comptent : « *dans* les personnes » fait davantage référence à des facteurs individuels tels que l'anxiété, l'inhibition, l'estime de soi, la capacité à prendre des risques, l'auto-efficacité, les styles d'apprentissage et la motivation ; « *entre* les personnes », en revanche, implique les aspects relationnels qui peuvent avoir lieu au cours d'un processus interculturel, toute interaction dans la classe entre les élèves ou entre les élèves et l'enseignant. En somme, la dimension affective dans l'apprentissage des langues contribue de manière exponentielle à la création d'un climat de classe approprié et efficace pour l'acquisition.

Rappelons que le *Cadre commun européen de référence* (Conseil de l'Europe, 2001 : 84) reconnaît explicitement l'importance de l'affectivité dans l'apprentissage des langues. Il est question, en fait, d'une *compétence existentielle*, également appelée *savoir-être*, qui prend en compte des aspects tels que la personnalité, les attitudes, les motivations, les valeurs et les croyances de chacun dans la création d'une identité propre, cruciale dans le processus d'apprentissage de toute langue.

Les émotions négatives constituent elles aussi un facteur déterminant dans le processus d'apprentissage. Krashen (1982) a utilisé la métaphore du *filtre affectif* dans sa théorie de l'acquisition d'une seconde langue (*SLAT*). En effet, le filtre affectif agit en correspondance avec certains stimuli chimiques : dans un état de sérénité, le cerveau produit et utilise des neurotransmetteurs qui facilitent la mémorisation et donc l'apprentissage ; au contraire, dans un état de peur, de stress ou d'anxiété, notre cerveau produit un stéroïde capable de bloquer ces neurotransmetteurs, inhibant leur contribution au processus de mémorisation. Le filtre affectif est donc considéré par la recherche neuroscientifique comme

[75] Version originale : « Success [in language learning] depends less on materials, techniques and linguistic analyses, and more on what goes on *inside* and *between* the people in the classroom » Stevick (1980 : 4)

un véritable mécanisme d'autodéfense qui est activé par des états d'anxiété ou dans le cas d'activités qui mettent en danger l'image et l'estime de soi de l'élève. Il est donc très important que l'enseignant prenne aussi en compte les facteurs affectifs négatifs qui sont susceptibles de jouer un rôle décisif dans l'apprentissage d'une langue, car ils peuvent affecter le processus d'apprentissage et inhiber l'acquisition. Ce n'est certainement pas avec la peur que l'on réussit à apprendre. Il est en effet du devoir de l'enseignant d'agir comme un *facilitateur* dans le processus d'apprentissage des élèves afin de réussir à « créer un climat psychologique positif pour un apprentissage de grande qualité[76] » (Underhill, 1999 : 130).
C'est précisément à cet égard que nous reprenons le point de vue d'Arnold et Brown (1999 : 3) :

> La préoccupation par l'affectivité peut améliorer l'apprentissage et l'enseignement des langues, mais l'enseignement des langues peut, à son tour, contribuer de manière significative à éduquer les élèves de manière affective. Pour atteindre les meilleurs résultats, nous devons prendre en compte ces deux réalités[77].

Le rôle des émotions dans l'enseignement des langues a principalement été étudié du point de vue des émotions négatives. En suivant l'exemple de De Iaco (2020 : 4), dans notre projet nous voudrions porter notre attention sur le lien entre les émotions positives et l'enseignement des langues étrangères, afin de mettre en évidence la nécessité de créer un climat positif dans la classe qui puisse activer les processus cognitifs tels que l'attention, le raisonnement et la mémoire.

De Iaco, à la suite d'autres spécialistes (Schutz, Pekrun, 2007 ; Dewaele 2018), propose d'importer l'idée de la psychologie positive de ne pas se contenter de combattre les émotions négatives, mais plutôt de promouvoir des stratégies capables de créer un environnement d'apprentissage agréable basé sur des émotions positives telles que la joie, l'estime de soi, le plaisir, la curiosité. Selon le spécialiste, insister sur les émotions positives signifie non seulement favoriser l'apprentissage, mais aussi contrecarrer l'apparition et la progression des émotions négatives. Il conviendrait en effet que les enseignants prennent conscience de l'importance d'améliorer les expériences d'apprentissage linguistique de leurs élèves par le développement, le maintien de la motivation, de la persévérance ainsi que des

[76] Version originale : « generate a psychological climate conducive to high quality learning » (Underhill, 1999 :130)
[77] Version originale : « Attention to affect can improve language teaching and learning, but the language classroom can, in turn, contibute in a very significant way to educating learners affectively. Ideally, we keep both directions in mind » (Arnold et Brown, 1999 : 3)

émotions positives (MacIntyre et Mercer, 2014 : 156). Dans la dynamique de communication et d'interaction de la classe, le lien entre les élèves et l'enseignant est donc vital pour la création d'un climat serein et collaboratif.

De plus, pour exploiter pleinement le potentiel offert par la dimension affective et ainsi aider les apprenants à se sentir plus impliqués, il serait nécessaire de concevoir et de mettre en œuvre des activités d'apprentissage qui correspondent aux intérêts et aux habitudes des apprenants. Il est clair que si les apprenants se sentent impliqués dans leur processus d'apprentissage, celui-ci sera plus efficace et plus durable. En effet, comme le dit De Iaco (2020 : 8), lorsque l'autonomie et la créativité sont mises au service de l'apprentissage des langues, ces facteurs peuvent améliorer les performances des apprenants en langues. C'est pourquoi Arnold (2011 : 15) affirme qu'une façon pour un enseignant de motiver ses élèves et de répondre en même temps à la diversité des membres de la classe est de trouver des moyens de construire le choix dans la classe. L'autonomie et le choix deviennent alors essentiels pour permettre à chaque élève de choisir le mode dans lequel il se sent le plus à l'aise pour participer à la classe. Cela mettra non seulement l'élève dans des dispositions plus sereines et collaboratives, mais créera une atmosphère générale de plaisir et d'harmonie dans toute la classe.

Nous comprenons, grâce aux réflexions de De Iaco (2020 : 9), que pour parvenir à l'acquisition et au développement des compétences en langues étrangères chez les élèves, il est essentiel de construire un environnement de classe agréable et plaisant, basé sur l'assimilation par les élèves de l'esprit optimiste et passionné de l'enseignant, sur l'utilisation de l'humour et de l'auto-ironie, et sur la création d'un groupe-classe uni et coopératif, dans lequel les élèves travaillent de manière autonome et dans lequel l'enseignant prête attention et écoute à chacun.

C'est exactement ce que Scognamiglio (2017 : 103) appelle dans son article « l' environnement d'apprentissage[78] ». En effet, l'auteur définit les environnements d'apprentissage comme « des lieux physiques et mentaux où les apprenants peuvent travailler les uns avec les autres, en utilisant une variété de ressources et d'outils d'information, par le

[78] Dans son article *Paesaggi sonori. Un ambiente d'apprendimento significativo e intenzionale in remoto per educare all'ascolto sviluppando episodi di apprendimento situati*, Scognamiglio mentionne explicitement le terme « ambienti di apprendimento ». Dans cette section, la traduction « environnement d'apprentissage » sera utilisée pour faire référence à ce concept.

biais d'un apprentissage guidé, de la recherche et de la résolution de problèmes[79] » (ibid.). Il va sans dire que l'un des principaux objectifs de la poursuite de ces environnements d'apprentissage est précisément de proposer des interprétations multiples et complexes de la réalité, en mettant en évidence ses interactions multiples et variées, dans la tentative finale de restituer une hypothèse de lecture calquée sur la réalité.

D'ailleurs, l'auteur poursuit (ibid.) en disant que l'importance des environnements d'apprentissage réside précisément dans le fait que les parcours d'étude proposés ne doivent pas être fondés sur des procédures imitatives, où la connaissance est un « *savoir* inerte », mais sur des processus où toute connaissance (s'appuyant également sur les connaissances antérieures) génère de nouvelles connaissances, de nouveaux parcours d'apprentissage. L'objectif, dit le spécialiste, est de créer une *forma mentis* ouverte à la pensée divergente, disposée à revisiter les hypothèses d'apprentissage par la découverte, la recherche autonome et la résolution collaborative de problèmes. De ce point de vue, l'idée mentionnée précédemment, qui préconisait une tâche de traduction collaborative, nous semble très adaptée. Dans un travail collectif de ce type, chaque étudiant pourrait se sentir membre d'une communauté de confiance et s'engager dans un dialogue constructif sur les solutions possibles et les choix de traduction. L'idée de la traduction collaborative en classe pourrait donc être un moyen plausible d'amener les élèves à la découverte de la langue. Ainsi la création d'hypothèses en groupe et la construction d'un texte collectif pourrait permettre un apprentissage significatif, selon la vision d'un « environnement d'apprentissage » favorable et ouvert au dialogue et à l'échange.

Scognamiglio souligne ensuite l'importance de ces environnements d'apprentissage pour engager les étudiants sur le plan cognitif et émotionnel dans leurs recherches et leurs études, grâce à des formes de participation, à des prises de décision négociées et sans doute à la présence d'un climat informel et serein. Il est possible de mettre en place des *environnements d'apprentissage* très différents : il est possible de les concevoir en fonction de la disponibilité des équipements (multimédia, laboratoires, technologie, etc.), de la présence d'experts, de médiateurs culturels ; il est également possible de mettre en place des *environnements* plus traditionnels ou plus innovants. Il s'agit donc d'une ressource

[79] Version originale intégrale : « Gli ʻAmbienti d'Apprendimento' sono luoghi, fisici e mentali, dove coloro che apprendono possono lavorare aiutandosi reciprocamente, avvalendosi di una varietà di risorse e di strumenti informativi, attraverso percorsi di apprendimento guidato, percorsi tesi alla individuazione di problemi (*problem finding*) oltre che organizzati intorno alla soluzione dei problemi (*problem solving*) » (Scognamiglio, 2017 : 103).

indispensable pour l'implication et la participation complètes des élèves dans leur propre processus d'apprentissage.

Enfin, l'auteur (ivi : 105) conclut en disant que l'*environnements d'apprentissage* est donc le lieu où s'entremêlent les activités d'étude et les activités pratiques, un espace dédié pour développer la créativité, l'imagination, l'invention, la co-construction de nouveaux concepts et de nouvelles connaissances. L'enseignant devient le directeur d'un processus d'étude et travail et le coordinateur d'une stratégie collaborative basée sur trois hypothèses : la construction active des connaissances, l'enseignement par les pairs et l'échange constant d'observations et de réflexions métacognitives sur le travail effectué par tous les membres du groupe. Dans cette perspective, notre proposition de travail collectif sur la traduction semble parfaitement adaptée, car elle offre des possibilités de travail collaboratif, de discussions et de réflexions sur le thème et enfin une chance de créer un climat de classe stimulant et dynamique.

C'est pourquoi nous suggérons, dans une perspective de revisiter la traduction, de procéder dans cette direction, en favorisant un travail de groupe axé sur la construction collective du sens et sur un dialogue continu et partagé. Les élèves, répartis en petits groupes, pourraient travailler ensemble à la création de la traduction en négociant les significations et en partageant leurs idées. Cette tâche pourrait favoriser un environnement riche et stimulant dans lequel chaque élève se sent inclus et impliqué dans son propre processus d'apprentissage. La traduction peut donc être utilisée pour encourager les élèves à prendre des risques. Elle peut donner l'occasion d'un travail collaboratif, dans lequel chaque élève peut se sentir valorisé dans son unicité. Elle peut aussi être l'occasion de former son autonomie et son estime de soi, puisque dans un tel travail, l'individualité doit être recherchée et valorisée.

En somme, pour que la traduction soit un outil efficace, il convient de garder à l'esprit la valeur et l'importance des facteurs émotionnels, qui peuvent rendre l'expérience de travail efficace et durable. Cependant, notre proposition ne se veut pas exhaustive et univoque, c'est pourquoi nous souhaitons proposer dans la section suivante d'autres possibilités d'utilisation de la traduction en classe.

4.2 La traduction en classe : à quoi faut-il faire attention ?

Lorsque l'on propose une traduction en classe, il est toujours nécessaire de garder à l'esprit un objectif pédagogique précis. C'est pourquoi nous souhaitons encourager une utilisation raisonnée de la traduction didactique : il faut identifier le bon moment, le bon endroit et la bonne manière de proposer cette pratique en classe. La traduction didactique ne devrait pas constituer une évaluation sommative, réalisée pour évaluer les connaissances d'un étudiant dans la langue étudiée, mais devrait être utilisée pour aider l'apprenant à raisonner *avec* et *sur* la langue. Pour reprendre les termes du CECRL, nous dirions que l'apprenant en langue devrait apprendre à *faire avec la langue*[80], à l'utiliser, mais surtout apprendre à raisonner avec elle, en prenant conscience (avec ses pairs) de son potentiel. Une implication pratique avec la langue pourrait non seulement aider l'étudiant à avoir une vision plus claire de la langue étudiée, mais pourrait également améliorer la relation de l'étudiant avec la langue elle-même.

En effet, il est toujours important de préciser les objectifs didactiques d'une activité ou d'une tâche lorsqu'on la propose à la classe : savoir ce que l'on va faire est la première étape pour rendre les élèves responsables, conscients et impliqués dans leur propre processus d'apprentissage. Ainsi, Balboni (2008b : 3) nous rappelle qu'au moment de définir les paramètres nécessaires à l'introduction d'une pratique d'enseignement en classe, dans notre cas la traduction, nous devons d'abord évaluer les objectifs que nous voulons atteindre avec l'utilisation de cette pratique, le type de classe et d'étudiants devant nous et le type de langue que nous voulons enseigner avec cette activité.

Il convient ici d'apporter une petite précision terminologique. Suivant une approche co-actionnelle visant la collaboration et la participation des étudiants aux activités d'enseignement, nous entendons définir la pratique de la traduction comme une « tâche » didactique. En effet, en reprenant la double définition de la tâche proposée par les chercheurs anglo-saxons (Van den Braden, 2006 ; Ellis, 2003), nous pouvons comprendre le concept de *tâche* de manière bivalente. D'une part, nous avons une définition qui considère la tâche

[80] En fait, nous citons ici la notion de *compétence communicative* décrite dans le *Cadre de référence*, où l'apprenant en langue ne doit pas viser un « apprentissage » générique, mais le développement d'une compétence. A partir du modèle CECRL, la notion de *compétence communicative* est reconnue comme la capacité de : *savoir faire langue*, c'est-à-dire maîtriser les compétences linguistiques ; *savoir faire avec la langue*, la capacité d'utiliser la langue comme un outil d'action ; *savoir la langue*, c'est-à-dire la capacité d'utiliser les grammaires d'une langue de manière appropriée ; enfin, *savoir intégrer la langue avec les langages non verbales*, c'est-à-dire la conscience du locuteur des composantes extralinguistiques propres d'une langue (Balboni, 2008b).

comme l'objectif de l'apprentissage d'une langue, dans laquelle l'utilisation de la langue devient un moyen d'atteindre un objectif, ou plutôt de réussir à mener à bien une tâche spécifique. Nous parlons de *tâches authentiques*, dans lesquelles le produit final est tangible et la langue utilisée (et apprise) pour le produire devient un surplus. La traduction, en particulier la traduction collaborative, peut très bien être comprise dans cette perspective. D'autre part, nous avons la définition d'une tâche comme une activité pédagogique dans laquelle l'apprenant réalise une tâche pour apprendre une langue (l'on parle alors de *tâche pédagogique*). La langue est ensuite apprise par l'apprenant au cours de la tâche elle-même, pendant qu'il l'utilise. Dans cette définition, nous voyons comment la traduction peut tout aussi bien s'intégrer. En effet, il n'existe toujours pas de définition unique d'une tâche. Cependant, nous pouvons dire qu'une tâche, comme nous comprendrons dorénavant notre proposition didactique de traduction, vise le développement d'un produit authentique et l'apprentissage de la langue étrangère non seulement pour la réalisation du travail final mais aussi pour les interactions entre les étudiants et leur communication.

Nous insistons sur la nécessité de contextualiser chaque intervention pédagogique et de toujours proposer à la classe à laquelle nous enseignons une tâche adaptée à son niveau de langue, à ses besoins personnels et aux objectifs que nous voulons poursuivre. C'est précisément pour cette raison que nous tenons à préciser que les suggestions et les modèles présentés dans cette section ne prétendent pas être des prescriptions, mais plutôt des possibilités d'utilisation de la technique de la traduction didactique. Il appartient à l'enseignant d'adapter les suggestions individuelles à l'environnement d'apprentissage qu'il souhaite offrir à ses élèves.

4.2.1 Travail en classe : modèles d'application possibles

La traduction proposée dans les chapitres précédents pourrait être considérée comme un matériel didactique à utiliser en classe pour l'enseignement du français aux italophones. En effet, l'on peut imaginer l'utilisation du texte original, de la série audio et de sa traduction comme outil didactique pour enseigner la langue et permettre aux étudiants de pratiquer l'usage réel du français par des moyens inhabituels et (espérons-le) attrayants. Les élèves qui pourraient bénéficier d'un matériel tel que celui avancé dans ce projet pourraient être des élèves de l'enseignement secondaire ayant un niveau B1 ou B2 en français[81]. Pourtant, cela

[81] En ce qui concerne la division scolaire en Italie, nous nous référons ici aux élèves de « scuola secondaria di secondo grado », mais les élèves de « scuola secondaria di primo grado » pourraient

ne signifie pas que l'activité proposée s'adresse uniquement aux élèves qui connaissent déjà la langue, mais que des adaptations supplémentaires seraient nécessaires pour utiliser le même texte avec des élèves débutants en français.

Le but ultime de cette utilisation devrait être de permettre la découverte et l'accès à la signification d'un document authentique. L'important n'est pas tant la difficulté du document lui-même, à savoir s'il présente un langage idiomatique ou s'il est trop difficile au premier abord. Au contraire, il est essentiel de savoir comment le rendre accessible à tous. Cela signifie qu'il faut savoir différencier le processus d'apprentissage, c'est-à-dire l'adapter au niveau de chaque élève, qu'il soit au début de son apprentissage du français ou qu'il ait déjà un bon niveau. Si l'on souhaite utiliser un document authentique et tenter d'en extraire des informations ou des activités, il est préférable de procéder par étapes, en guidant les élèves vers la découverte et l'exploration du texte, puis vers des activités plus engageantes[82].

Bien sûr, il faut toujours garder à l'esprit que le matériel avancé doit être inséré et contextualisé dans un programme didactique bien précis. Comme nous le savons, tout matériel authentique peut être enseigné et utilisé dans un cours de langue. Cependant, nous devons tenir compte des élèves que nous avons en classe, de la disponibilité (de l'enseignant et de l'environnement scolaire), du temps disponible et des objectifs que nous voulons poursuivre. En fait, la définition des objectifs pédagogiques d'un tel projet devrait être cruciale pour l'enseignant de langues, puisque tout le travail en amont dans la préparation du matériel et son utilisation effective en classe en découle. En outre, les objectifs d'apprentissage permettent également à l'enseignant de concevoir un travail sur mesure pour ses étudiants, conçu en fonction de leurs besoins et de leurs exigences, et en accord avec les objectifs finaux du cours de langue en question. C'est pourquoi il faut faire attention à la manière dont une telle tâche est proposée : la traduction didactique doit s'intégrer parfaitement dans un cours scolaire ciblé et doit suivre les objectifs d'apprentissage visés par

également être inclus. Il est précisé que le niveau recommandé pour l'utilisation du matériel serait B1 ou B2, en utilisant les descripteurs de niveau du CECRL. Cependant, un travail bien planifié avec des étudiants de niveau A2 est également possible. Un tel travail dépendrait de la prédisposition de la classe (et de l'école) aux projets linguistiques en français et du niveau linguistique global de la classe.

[82] Nous reprenons ici le modèle proposé par le Centre ressources illettrisme de l'Isère (IRIS), qui a élaboré un petit condensé des étapes à suivre pour l'enseignement du matériel audiovisuel authentique. Le document, qui peut être consulté en ligne, offre un point de départ intéressant pour l'utilisation en classe de matériel authentique pour des publics de tous niveaux.
Document disponible sur le site web : https://www.manufacture-andragogique.fr/

le cours. De fait, la traduction présentée dans les chapitres précédents et le texte original de la série audio pourraient être utilisés en classe d'une infinité de façons : chaque fois, l'on pourrait mettre en œuvre des activités différentes, exploitant différents aspects du même texte et visant des objectifs didactiques variés.

Une première possibilité que nous voudrions suggérer est de s'appuyer sur un modèle inspiré de la traduction professionnelle. En effet, en se basant sur les pratiques utilisées dans la formation des futurs traducteurs, l'on pourrait employer et enseigner la technique de traduction aux élèves de l'école secondaire qui apprennent le français[83]. Plus précisément, nous pourrions nous référer au modèle déjà présenté au premier chapitre, lorsque nous avons présenté le modèle de compétence de traduction proposé par le groupe PACTE (2003)[84] et envisagé son utilisation dans un contexte scolaire. Une programmation des activités (ou des tâches) basée sur le développement des sous-compétences individuelles impliquées dans la traduction didactique pourrait constituer une approche intéressante à suivre en classe. En effet, en procédant par étapes et donc en construisant les sous-compétences nécessaires à l'action de traduction, l'étudiant pourrait être progressivement guidé vers la pratique de la traduction et la compétence de traduction qui en découle. Cela pourrait permettre aux étudiants de se sentir plus responsables et conscients du produit créé pendant la tâche de traduction[85].

La planification d'unités d'enseignement et de leçons visant à renforcer les sous-compétences et les composantes impliquées dans le processus de traduction pourrait y contribuer. À titre d'exemple, l'on pourrait planifier une série de leçons ou plutôt une unité d'enseignement axée sur la sensibilisation à la sous-compétence stratégique, la plus importante identifiée dans le modèle PACTE. En effet, l'enseignant pourrait proposer une première explication théorique des problèmes qui peuvent être rencontrés dans une tâche de traduction et offrir des exemples concrets de stratégies à mettre en œuvre dans des cas

[83] Il est évident qu'un tel projet ne pourrait être réalisé qu'après la définition d'objectifs pédagogiques et didactiques précis, définissables selon les cas.

[84] Pour une consultation plus détaillée du modèle de compétence en traduction, nous renvoyons à la section *§1.2* de ce travail et, en outre, à l'article rédigé par Hurtado Albir (2009) qui non seulement présente le modèle dans ses différentes parties, mais offre également un exemple concret de sa mise en œuvre dans la formation des futurs traducteurs.

[85] Dans la section suivante, nous proposons une possible didactisation de la série audio « L'Épopée Temporelle » dans un parcours visant à une tâche de traduction. Il est clair qu'il ne s'agit que d'une suggestion de réalisation : l'enseignant devra alors modifier et adapter le contenu et les propositions à sa classe, aux besoins de ses élèves, au temps disponible et aux objectifs curriculaires qu'il souhaite poursuivre.

individuels. Il s'agirait d'une première introduction au sujet qui pourrait aider les étudiants à découvrir (et ensuite à adopter) des stratégies utiles pour les situations linguistiques difficiles. Une sensibilisation accrue aux mesures à mettre en place pour faire face à un obstacle linguistique pourrait non seulement améliorer la compétence de traduction des étudiants, mais aussi leur compétence linguistique et pragmatique. Comme l'indique Ferrari dans le domaine de la formation professionnelle (2018), une réflexion théorique sur la didactique de la traduction pourrait aider le traducteur (dans notre cas, les étudiants qui s'essaient à la traduction) à aborder plus consciemment le travail de traduction et les processus et stratégies mis en œuvre pendant l'activité elle-même. En fait, il explique (ivi : 20) :

> Il est sans doute vrai que les expériences de formation les plus efficaces sont celles qui prévoient une expérimentation constante de la part de l'étudiant, une confrontation directe avec le texte et sa version dans la langue cible ; il est tout aussi vrai, cependant, que ce travail doit être accompagné d'une discussion précise des résultats, et cette discussion a besoin d'une instrumentation linguistique et d'un cadre théorique de référence permettant la comparaison[86].

En effet, selon Ferrari, les réflexions sur la traduction ne visent pas à fournir des recettes toutes faites pour de bonnes traductions, mais plutôt à étudier les contraintes et les normes qui conditionnent et dirigent le processus de traduction. En ce sens, le travail pourrait être planifié à l'école selon les modèles offerts par la formation professionnelle des traducteurs. Cependant, nous le répétons, le but et les objectifs didactiques seront différents : nous ne visons pas une didactique de la traduction mais une didactique de la langue.

Une autre possibilité pourrait être celle présentée par Balboni (2008a : 182), qui envisage l'inclusion de la technique de traduction dans un programme d'études destiné aux étudiants ayant un niveau de langue avancé. Selon sa proposition, la traduction serait à proposer comme une tâche collective et collaborative. Bien que l'auteur ne soit pas très favorable à la pratique de la traduction comme technique d'enseignement, il suggère néanmoins qu'une courte expérience collective de traduction en classe pourrait être utile.

[86] Version originale : « È indubbiamente vero che le esperienze formative più efficaci sono quelle che prevedono una costante sperimentazione da parte dello studente, un suo misurarsi diretto con il testo e con la sua versione nella lingua d'arrivo; è però altrettanto vero che questo lavoro deve accompagnarsi a una puntuale discussione dei risultati, e questa discussione ha bisogno di una strumentazione linguistica e di un quadro di riferimento teorico che consenta il confronto » (Ferrari, 2018 : 20).

Pour lui, une telle tâche pourrait permettre une focalisation sur le processus de traduction et un partage des connaissances entre les étudiants et l'enseignant. En effet, dans sa proposition, la tâche se déroulerait sous la direction d'un expert, à savoir l'enseignant, qui pallierait les lacunes des élèves le cas échéant, devenant ainsi un facilitateur de l'enseignement.

Balboni (ibid.) propose donc une tâche de traduction à faire en petits groupes et avec l'utilisation d'un ordinateur pour chaque groupe. L'idée de l'auteur est de stimuler le dialogue et la réflexion sur la langue de manière collaborative. Chaque membre du groupe peut se sentir impliqué et intégré dans le processus de traduction. Les élèves, réunis en groupes, ont l'occasion de mettre en commun leurs connaissances et leur capacité à contrôler formellement le texte en cours de production. La modalité proposée par Balboni consiste en une série de leçons structurées comme suit :

1. Les élèves réunis en groupes sont placés devant un ordinateur ; ensemble, ils mettent en commun leurs connaissances et leurs compétences linguistiques et organisationnelles ;
2. Les étudiants effectuent la tâche de traduction sur l'ordinateur, afin de pouvoir travailler sur un texte propre, sans ratures ni renvois. Cela peut faciliter l'activité et son contrôle par les élèves et l'enseignant ;
3. L'enseignant peut vérifier le travail *in itinere*, c'est-à-dire pendant le déroulement de la traduction, afin d'aider les élèves à combler leurs lacunes, en faisant des suggestions sur les erreurs ou les impropriétés ;
4. Les élèves peuvent directement envoyer par e-mail leur traduction terminée à tous leurs camarades (y compris le professeur) afin que chacun puisse modifier la sienne si nécessaire, en prenant le meilleur des autres.

Au final, Balboni suggère que l'une de ces traductions « définitives » soit lue à la classe lors de la leçon suivante. Cette présentation pourrait être entrecoupée de commentaires et de discussions des différents groupes sur les choix qu'ils ont faits lors de la traduction. Cette procédure pourrait être intéressante pour une classe dans laquelle le niveau de langue ne paraît pas homogène ou dans laquelle apparaissent différents styles d'apprentissage. L'inclusion et l'intégration des compétences et des connaissances de chacun pourraient contribuer non seulement à une réalisation efficace de la tâche, mais aussi à une amélioration de l'environnement de la classe et des relations entre élèves. Une mise en œuvre de ce type nous semble tout à fait conforme à la démarche d'une unité d'enseignement contemporaine, dans laquelle apparaît une part de *globalité*, *d'analyse* et de *synthèse*.

Enfin, nous pouvons envisager une autre possibilité d'utilisation de la traduction didactique qui privilégie un processus *bottom-up*. Cela pourrait permettre aux élèves de se concentrer d'abord sur certaines parties du texte, puis de le concevoir d'un point de vue général et holistique. Cette procédure pourrait convenir aux classes dans lesquelles le travail individuel doit être privilégié ou dans lesquelles des objectifs pédagogiques différenciés doivent être proposés (en fonction du niveau de langue ou d'autres besoins des étudiants). Ce modèle est celui proposé par Calvi (2001 : 338), qui inclut différentes utilisations de la traduction dans la conception d'une unité d'enseignement. En effet, dans cette conception, la traduction didactique est conçue non seulement comme un produit final, mais aussi comme un outil à utiliser tout au long de l'activité. Nous trouvons cette proposition brillante et complète et la présentons ici dans son intégralité. Calvi nous propose une unité d'enseignement divisé en cinq parties :

1. Une présentation du texte et des données de référence extralinguistiques, avec une traduction éventuelle du titre s'il contient des termes opaques ou ambigus.
2. Une lecture et compréhension globale du texte, en utilisant des techniques établies telles que la segmentation du texte en unités de sens, la recherche de mots clés, etc. Comme raccourci utile, l'enseignant peut fournir des traductions explicatives des segments problématiques, afin d'éviter des blocages majeurs dans la compréhension.
3. Un approfondissement, une lecture intensive et une recherche de correspondances contrastives à différents niveaux. À ce stade, la traduction sera principalement utilisée comme un outil cognitif, répondant à différents objectifs, tels que l'apprentissage de nouvelles formes, l'amélioration de la conscience métalinguistique et des compétences contrastives, etc. Le dictionnaire peut également être utilisé, ce qui permet de sensibiliser les apprenants aux problèmes de polysémie.
4. Une traduction interprétative finale, aussi proche que possible de la traduction « réelle », dans le but de tester la compréhension du texte mais aussi la compétence en L1. En plus d'attirer l'attention sur la typologie textuelle, afin d'éviter des solutions incongrues, il sera opportun d'insister sur la recherche de correspondances entre les unités lexicales.

Ainsi le modèle proposé par Calvi nous aide à imaginer une tâche didactique qui mène lentement à la traduction, en passant d'abord par une compréhension textuelle et ensuite par une compréhension pragmatique du contexte cible. Dans ce cas également, l'accent serait

mis sur le processus de traduction et moins sur le produit[87]. Le point central serait le processus de construction d'une traduction et la manière dont elle peut devenir un produit mais aussi un outil et une stratégie.

En résumé, nous pourrions dire qu'il n'y a pas une seule façon de présenter une tâche de traduction didactique à la classe. Il appartient à l'enseignant de bien évaluer la situation afin de proposer une mise en œuvre conforme aux objectifs et aux buts de la classe. Restant sur cette opinion, nous présentons par la suite une proposition didactique qui se veut un point de départ pour les futurs enseignants de français qui souhaitent mettre en place une tâche de traduction dans leur enseignement. Il s'agit donc d'une simple suggestion qui considère la traduction comme une activité authentique et conclusive, à prévoir à la fin d'un parcours de sensibilisation et de renforcement de la *compétence de traduction*.

4.2.2 Proposition de didactisation de la série audio « L'Épopée Temporelle »

Suivant une approche actionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage des langues basée sur les tâches (*task-based*), nous souhaitons proposer une possible implémentation didactique de la série audio « L'Epopée Temporelle » de Cyprien Iov dans la perspective d'une tâche de traduction. En effet, le travail déjà présenté dans ce mémoire pourrait être utilisé dans la programmation d'un parcours didactique de sensibilisation et de renforcement de la compétence de traduction. Nous présentons brièvement les principales lignes du parcours pédagogique que nous entendons proposer pour ce texte.

Fondements théoriques : Le modèle de référence que nous allons examiner est celui proposé par le groupe PACTE (2003) et précédemment élaboré par Hurtado Albir (2009) pour la formation de futurs traducteurs. Nous tenons à réaffirmer que notre proposition ne doit pas être comprise comme visant l'enseignement professionnel de la traduction, mais plutôt comme une tentative de développer un parcours didactique sur la traduction en tant que *tâche authentique* pour favoriser l'apprentissage linguistique.

[87] Nous soulignons que nous pouvons également agir d'une autre manière, en valorisant le produit final de la traduction. En fait, le concept de produit pourrait gagner en importance si l'on souhaite s'appuyer sur cet aspect pour agir positivement sur la motivation et l'implication des élèves. Imaginer une éventuelle publication du travail effectué en classe pourrait non seulement accroître l'engagement pendant la tâche de traduction, mais aussi favoriser la participation et le plaisir de l'activité elle-même.

Description du parcours : Sur la base du modèle présenté, nous avons l'intention de proposer un parcours qui vise à renforcer et à sensibiliser les sous-compétences impliquées dans le processus de traduction. Ce travail de renforcement ciblé pourrait aider les élèves à se sentir plus confiants dans leurs compétences linguistiques et procédurales. Après une série de leçons au cours desquelles l'enseignant s'efforce de faire connaître ces sous-compétences et composantes additionnelles, les élèves seront invités à effectuer une tâche de traduction qui tentera de résumer ce qu'ils ont appris. Il est clair que les suggestions devront être révisées par l'enseignant pour les adapter et les modifier en fonction de sa propre classe, des besoins de ses élèves, du temps et du matériel disponibles et des objectifs pédagogiques qu'il souhaite poursuivre. Ainsi nous avons décidé de ne pas formaliser l'ensemble du parcours, mais de laisser à l'enseignant, qui évaluera les ressources et le temps disponibles, le soin d'organiser cette programmation comme il l'entend. Nous proposons plutôt une tâche de traduction finale qui peut être présentée aux étudiants comme un moment de synthèse, pour vérifier et renforcer les connaissances acquises pendant ce parcours sur la *compétence de traduction*. Nous ne considérons pas qu'il soit nécessaire de placer cette tâche uniquement à la fin, car elle pourrait également être incluse dans le cours du programme.

Profil de l'apprenant et ses compétences : Le parcours s'adresse aux élèves de l'école secondaire (« scuola superiore di secondo grado ») ayant un niveau de langue française de B1 (ou B2). Une mise en œuvre d'une telle unité avec des étudiants de niveau A2 pourrait également être possible. Cependant, un tel travail devrait être bien contextualisé et adapté afin de sélectionner les séquences du texte les plus appropriées au niveau et aux besoins des apprenants. Les étudiants devraient déjà être en mesure de démontrer une certaine familiarité avec la traduction et la recherche d'équivalents dans leur langue maternelle via Internet ou d'autres ressources numériques. Après une analyse minutieuse des besoins et des intérêts des élèves, cette tâche ne peut être mise en œuvre que si l'enseignant estime qu'elle leur convient.

Tâche de traduction et objectifs : La tâche proposée sera une traduction collaborative de la série audio « L'Épopée Temporelle » de Cyprien Iov. L'objectif méthodologique principal de cette tâche sera de comprendre et d'appliquer les stratégies et techniques de traduction adoptées par les professionnels pour surmonter les difficultés ou les obstacles sur le plan linguistique ou culturel/pragmatique. Étant donné la nature de la tâche, d'autres objectifs secondaires peuvent également être inclus, tels que :

- Travailler sur les équivalences entre la langue maternelle et la langue cible ;
- Se familiariser avec une variante spontanée et orale de la langue française ;
- S'immerger dans une réalité linguistique authentique ;
- Discuter en groupes des solutions et des stratégies à adopter ;
- Prendre conscience de ses propres compétences linguistiques et interpersonnelles ;
- Rechercher l'autonomie des élèves ;
- Se sentir impliqué dans un projet de classe motivant et authentique.

Modalités de réalisation : L'enseignant créera des groupes de quatre ou cinq élèves qui devront travailler ensemble et simultanément sur un épisode de la série audio qui sera également attribué par l'enseignant. Les élèves tenteront de créer une traduction efficace de l'épisode assigné, en utilisant une série de ressources numériques ou papier, fournies par l'enseignant ou recherchées de manière indépendante. Le type de tâche proposé vise la collaboration et l'engagement collectif sur une tâche authentique. Dans cet exemple de formalisation, les étapes de travail seront réparties comme suit.

1. Phase de préparation : Avant de procéder à la traduction, l'on présentera aux élèves le texte dans ses deux versions, orale (originale) et écrite (transcrite par l'enseignant). L'enseignant fera écouter à la classe des épisodes de la série audio sélectionnés au préalable, dans leur intégralité. Le contenu, la langue utilisée et son format seront discutés afin d'aider les élèves à comprendre le texte dans sa globalité. Pour une compréhension approfondie du texte, il sera possible de se documenter et de recueillir des informations linguistiques, culturelles ou pragmatiques grâce à l'utilisation de l'ordinateur ou avec l'aide de l'enseignant.

Modalité	**Objectifs spécifiques**	**Temps**	**Supports**
Ecoute ou lecture attentive et active du texte-source ; Documentation en français sur le thème.	Immersion dans le vocabulaire, les mots et les sons du texte original ; Préparation de l'activité suivante.	Le temps de travail est estimé à environ 1 heure.	Écouteurs ; Ordinateur(s) avec connexion internet ; Tableau (si possible, TBI) ; Dictionnaires en ligne ou papier ; Drive ou d'autres plateformes permettant le partage de ressources entre les étudiants.

2. Phase de mise en œuvre : Les élèves seront répartis en groupes de quatre ou cinq par l'enseignant. Chaque groupe se verra attribuer un épisode ou une partie d'épisode à traduire en collaboration. Les élèves pourront travailler sur ordinateur (sur Drive, Word, etc.) ou sur papier pour partager leurs idées et leurs choix de traduction. Les élèves pourront écouter le texte original de la série audio autant de fois qu'ils le souhaitent. Chaque groupe recevra de l'enseignant une liste de ressources à consulter en ligne pour faciliter leur travail de recherche d'équivalences. L'enseignant fournira une liste de ressources utiles pour la réalisation de la tâche : un exemple d'une telle documentation est proposé au *chapitre 3* de ce mémoire. Les élèves pourront également procéder à des recherches individuelles ou collectives d'équivalences en ligne et dans le dictionnaire (ou autres ressources) papier. Ensuite, les étudiants pourront passer à la rédaction de la traduction (écrite). Pour ce faire, ils pourront utiliser des médias numériques ou imprimés. Les choix de traduction seront discutés au sein du groupe ou avec l'enseignant en cas de difficultés majeures. Nous espérons que les idées et les opinions seront partagées librement dans une atmosphère de travail calme et stimulante. La discussion et le dialogue pourront être facilités par une série de questions posées à l'avance par l'enseignant et fournies au début du cours.

Modalité	**Objectifs spécifiques**	**Temps**	**Supports**
Traduction collaborative en classe ; Discussion en groupe (ou avec l'enseignant) des choix de traduction.	Mobilisation de ressources documentaires et d'outils de vérification (fournis par l'enseignant ou récupérés de manière indépendante) ; Promotion d'un dialogue constructif sur le travail effectué.	Le temps de travail est estimé à environ 2/3 heures. Le temps dépend de la classe, des besoins des élèves, de la disposition du matériel et d'autres éléments contingents qu'il est difficile de calculer à l'avance.	Écouteurs ; Ordinateur(s) avec connexion internet ; Tableau (si possible, TBI) ; Liste de ressources utiles (Ch. 3) ; Écouteurs ; Dictionnaires en ligne ou papier ; Drive ou d'autres plateformes permettant le partage de ressources entre les étudiants.

3. Phase de rétroaction : Chaque groupe, une fois la révision terminée, devra remettre et partager sa traduction avec le reste de la classe. Il y aura ensuite une phase de révision collective, au cours de laquelle chaque groupe devra donner sa contribution et son avis sur le travail effectué par la classe. Les traductions seront partagées une à une et, avec l'aide et

l'intervention de l'enseignant, une version finale de la traduction est produite. La révision sera effectuée par les camarades de classe et le professeur. Les différents choix de traduction pourront également être discutés à l'aide de la proposition de traduction formulée dans ce mémoire (chapitre 2). La traduction ne prétend pas être une version univoque et « correcte », mais elle peut être présentée aux étudiants comme une piste de réflexion. L'enseignant devra d'abord clarifier l'importance des erreurs de traduction et souligner l'importance de cette phase afin de ne pas démotiver ou décourager les étudiants.

Modalité	**Objectifs spécifiques**	**Temps**	**Supports**
Révision entre pairs ; Evaluation de l'enseignant.	Apprendre à réviser et à discuter des modifications de manière constructive ; Savoir identifier les erreurs par type (sens, forme, choix lexicaux), les comprendre et les corriger.	Le temps de travail est estimé à environ 2 heures (la durée dépend du nombre de groupes).	Ordinateur(s) avec connexion internet ; Tableau (si possible, TBI) ; Proposition de traduction (Ch. 2) ; Dictionnaires en ligne ou papier ; Drive ou d'autres plateformes permettant le partage de ressources entre les étudiants.

Prolongements possibles : Il sera possible de poursuivre la tâche grâce à la réalisation audio de la traduction créée. Les élèves pourront enregistrer les traductions créées en utilisant des enregistreurs ou des logiciels d'enregistrement disponibles en ligne. L'enseignant pourra aider à répartir les rôles au sein des différents groupes et à diriger l'opération. Chaque groupe pourra enregistrer son épisode (ou une partie de celui-ci) traduit en italien. Les enregistrements, sous réserve de la disponibilité de l'école et de l'enseignant, pourront ensuite être partagés en ligne ou sur le site web de l'école.

Encore, il sera possible de créer une comparaison entre la version audio de la série et la version audiovisuelle. En effet, une série animée inspirée de la série audio originale a été créée par AdultSwim (disponible sur le site web de la chaîne de télévision). Il sera possible d'utiliser ce matériel supplémentaire pour la réalisation d'un travail de comparaison et de réflexion.

Modalité	Objectifs spécifiques	Temps	Supports
Enregistrement de la version italienne de la série audio ; Visionnage de la série animée inspirée de la série et comparaison avec la version audio.	Sensibiliser à la projection des attentes d'un lecteur/auditeur ; Valorisation du travail effectué ; Evaluation des résultats obtenus à partir du texte traduit.	Le temps de travail est estimé à environ 1/2 heure(s). La durée dépend du type de prolongation choisi.	Ordinateur(s) avec connexion internet ; Enregistreur ou logiciel d'enregistrement ; Vidéoprojecteur ou TBI ; Drive ou d'autres plateformes permettant le partage de ressources entre les étudiants.

Produit final : Une traduction italienne de certains épisodes de la série audio, réalisée en collaboration. La traduction pourra être enregistrée (et si possible partagée en ligne).

Valorisation de la traduction : La traduction pourra être publiée. L'enregistrement de la traduction pourrait être partagé en ligne ou sur le site web de l'école.

Évaluation et gestion des rétroactions : Une révision collective des choix de traduction effectués sera effectuée afin de réduire le niveau d'anxiété ou de découragement des étudiants. Nous souhaitons qu'un climat de classe calme et collaboratif soit créé.

Aspects techniques et outils mobilisés : L'enseignant concevra le déroulement du parcours et de la tâche en fonction des contraintes matérielles : la disponibilité ou non d'une salle informatique avec Internet, la présence dans la classe d'un vidéoprojecteur ou d'un tableau blanc électronique (TBI).

4.2.3 L'évaluation des erreurs : la traduction comme « réflexion » sur la langue

Dans les sections précédentes, nous avons largement déboulonné le mythe de la traduction didactique en classe, en montrant son potentiel et ses possibilités. Cependant, lorsque l'on envisage l'introduction d'un nouvel outil ou d'une nouvelle technique dans la classe, il serait également opportun de préciser les modalités de son utilisation et surtout de son évaluation. Dans le monde scolaire, une grande partie de la discussion théorique est centrée sur l'évaluation des erreurs et des performances des élèves, et dans l'apprentissage des langues, ces composantes jouent un rôle encore plus imposant. En effet, Balboni (2014 : 77) nous

rappelle que l'évaluation dans l'apprentissage des langues est « un moment charnière, qualificatif, central[88] » tant pour l'enseignant et son rôle de facilitateur, que pour l'étudiant et son processus d'acquisition. Nous ne souhaitons pas aborder ici les problèmes complexes de l'évaluation des langues (*language testing*[89]) en général, mais nous préférons nous attarder sur quelques points cruciaux concernant la gestion de l'évaluation des erreurs dans l'apprentissage de la traduction. A l'aide de l'article proposé par Collombat (2009), passons en revue les notions nécessaires pour savoir gérer la question des erreurs de traduction, toujours très délicate tant pour l'enseignant que pour l'étudiant.

L'auteure affirme que l'idée d'erreur est souvent au cœur de notre perception de l'apprentissage de la traduction. De même, Gouadec (1989 : 35) indiquait « la notion d'erreur en traduction [comme] omniprésente dans les arrière-pensées du traducteur, du pédagogue et du chercheur ». Nous savons aussi, et l'expérience le montre, que la peur de faire des erreurs induit de l'anxiété et du stress chez les élèves. Il serait donc opportun de différencier la notion de *faute* de celle *d'erreur*, comme le dit Collombat, et de changer ainsi notre perception de l'évaluation pour un enseignement de la traduction efficace et surtout serein. En effet, dans une approche (socio)-constructiviste centrée sur les élèves (leur collaboration et l'apport complémentaires de leurs différences individuelles), il est nécessaire de distinguer les deux notions : *faute* et *erreur*. Comme le dit Astolfi (1997 : 11), la correction apparaît aux yeux des élèves comme un « syndrome de l'encre rouge », une situation vécue et perçue négativement. Les enseignants ont souvent peur de corriger les erreurs en classe, même si celles-ci peuvent s'avérer salutaires pour les élèves en termes de promotion de leur apprentissage. À cet égard, nous adoptons également la différence fondamentale proposée par Astolfi et rapportée par Collombat (2009). Ainsi nous comprenons que :

1. La *faute* est due à des éléments contingents, tels que la distraction, la négligence ou la fatigue. Cela doit être considéré comme la responsabilité de l'étudiant, qui aurait pu l'éviter. Dans ce cas, l'enseignant doit évaluer la faute a posteriori et la sanctionner.

[88] Version originale : « La valutazione è un momento cardine, qualificante, centrale della professionalità e della funzione di insegnanti […] va compiuta avendo come fine le persone degli studenti e il loro processo di acquisizione […] » Balboni (2014 : 77)

[89] En effet, liée à cette question, se pose également la problématique de la certification des langues et de la division des connaissances linguistiques en niveaux prédéterminés. Pour plus d'informations, nous renvoyons au septième volume de l'Encyclopédie des langues et de l'éducation (Hornberger ; Shohamy, 2008) ou pour des références plus générales sur l'évaluation dans l'enseignement des langues, voir Gattullo (2001) et Novello (2009).

2. Au contraire, *l'erreur* fait référence à un caractère systématique et récurrent. C'est un obstacle que l'élève doit surmonter et l'enseignant doit s'en occuper a priori, pour le prévenir en expliquant les doutes et les perplexités.

De ce point de vue, nous comprenons que la nature des deux notions est différente. La confusion entre les deux concepts apparaît contre-productive, puisque seule *l'erreur* serait à valoriser en classe et à réhabiliter. En fait, comme Gibert (1992 : 4) l'a également dit : « l'erreur est quelquefois le seul moyen nécessaire à la construction de la raison ». Ainsi, dans l'enseignement de la traduction, la composante *erreur* pourrait apparaître comme utile pour la construction de la confiance en soi des étudiants et pour une construction plus solide de leurs propres connaissances. En effet, le travail effectué sur la dédramatisation de l'erreur (comme le suggère Collombat) et sur la valorisation de l'estime de soi de l'élève pourrait conduire non seulement à une meilleure prise de conscience de ses capacités linguistiques mais aussi à l'établissement d'une relation de confiance dans le processus d'apprentissage lui-même. Comme l'auteure, nous trouvons qu'un travail sur l'erreur serait indispensable dans l'apprentissage de la traduction, surtout au début, car la notion même d'erreur comporte de nombreuses implications socio-affectives qui pourraient nuire à l'ensemble du processus d'apprentissage[90]. L'erreur devrait devenir un outil et non un obstacle.

Comme solution pratique, nous pouvons suggérer, dans le cadre d'une approche orientée processus, l'utilisation d'une traduction commentée par l'apprenant. Cette formule pourrait s'avérer extrêmement fructueuse, puisqu'elle pourrait servir à la fois à l'enseignant pour réviser le raisonnement et à l'étudiant pour comprendre son processus de traduction. Une autre modalité d'évaluation, utile pour alléger le climat de la classe et de l'évaluation, pourrait être la *coopération entre pairs* : celle-ci pourrait jouer un rôle important dans le processus d'acquisition. En effet, la création d'une traduction coopérative pourrait être moins stressante pour les élèves qu'une activité ou tâche individuelle et ainsi favoriser la participation et un apprentissage significatif.

En somme, la traduction pourrait s'avérer un outil de sensibilisation linguistique. À travers le processus de traduction et son évaluation, l'apprenant pourrait établir une réflexion

[90] Une grande attention devrait être accordée à la manière dont l'enseignant traite les erreurs en classe. Les modalités de rétroaction sont en effet cruciales, car une mauvaise gestion des erreurs par l'enseignant peut influencer temporairement (ou définitivement) le processus d'apprentissage des élèves. Il pourrait être judicieux d'insister davantage sur l'aspect technique et procédural d'une tâche de traduction, de manière à réduire la tension sur l'enseignant et son attitude et à favoriser un climat plus détendu dans la classe.

pointue sur plusieurs aspects de la langue étudiée, mais aussi sur la langue maternelle et son propre processus d'apprentissage. Ainsi la compétence métalinguistique dérivée de la traduction pourrait non seulement renforcer la prise de conscience des étudiants du potentiel de la langue, mais aussi les conduire à une meilleure efficacité communicative (Lopriore, 2006 : 93).

4.2.4 En cours de français : activités variées selon le niveau de langue

Il est souvent admis que la pratique de la traduction doit être évitée aux premiers niveaux d'apprentissage d'une langue étrangère[91]. Balboni (1998) et Freddi (1999) en débattent. Balboni met en garde l'enseignant contre l'utilisation de la traduction dans les premières étapes de l'apprentissage d'une langue, car cette pratique pourrait générer des malentendus et conduire à la conclusion que « parler une langue signifie traduire une pensée de sa langue maternelle dans la langue étrangère et que, inversement, comprendre un texte en langue étrangère signifie [simplement] traduire tous les mots dans sa langue maternelle[92] » (Balboni, 1998 : 83).

Cependant, déjà dans son travail ultérieur, Balboni (2008), citait la traduction comme l'une des pratiques pédagogiques possibles. Certainement pas dans les premières étapes de l'apprentissage, mais néanmoins parmi les techniques d'enseignement possibles. Freddi (1999) affirme également qu'il peut y avoir une petite ouverture pour l'utilisation de la traduction, même dans les premiers stades de l'apprentissage. En effet, l'auteur souligne combien son utilisation pourrait être intéressante pour stimuler la motivation, non seulement dans la pratique de la traduction mais aussi dans l'apprentissage des langues lui-même.

Dans le contexte de la didactique de la traduction, Salmon (2005 : 42) suggère son utilisation dans le cadre de tâches de traduction avec des étudiants débutants (niveau A1-A2) qui font preuve de « meilleures compétences en traduction car ils ont moins peur de faire des erreurs ». Ainsi nous comprenons qu'il peut y avoir une ouverture vers l'utilisation des techniques de traduction même à des niveaux de langue inférieurs. En fait, notre

[91] Dans les propositions révisées, il est souvent fait référence à l'utilisation de la traduction avec des étudiants de niveau linguistique avancé, par exemple B1-B2 ou C1-C2 du CECRL. Pour certains auteurs, l'utilisation de la pratique de traduction dans les niveaux initiaux de l'apprentissage des langues, comme les niveaux A1 ou A2, serait déconseillée.

[92] Version originale: « parlare una lingua significhi tradurre un pensiero dalla propria lingua materna alla lingua straniera e che, viceversa, comprendere un testo in lingua straniera significhi [semplicemente] tradurne tutte le parole in lingua materna » (Balboni 1998 : 83)

proposition n'est pas seulement destinée aux étudiants qui connaissent déjà le français, mais nous trouvons qu'il pourrait être intéressant de l'utiliser aussi avec des débutants. L'objectif principal de notre proposition serait d'offrir un outil pédagogique qui puisse être utilisé, selon les besoins de l'enseignant, avec un public de tous niveaux. Il est clair que certaines adaptations seront nécessaires si le même texte doit être utilisé avec des étudiants avancés ou des débutants.

Carpi (2006 : 72) propose quelques suggestions pratiques sur l'utilisation de la traduction multiniveau. L'auteur révèle que, selon le niveau de connaissance de la langue, le processus de traduction peut et doit se manifester de différentes manières.

1. Dans une classe de débutants, la traduction pourrait avoir lieu après une lecture à haute voix et être intersémiotique[93]. Cette activité peut être utile à la fois pour trouver des mots inconnus et pour comprendre la situation traitée dans le texte source. Lorsqu'elle est utilisée avec de jeunes apprenants, la spontanéité et l'aptitude des apprenants peuvent également être exploitées dans la traduction. Par exemple, l'auteur imagine passer d'un système linguistique à un système iconique, par exemple par le biais de dessins ou de simples dramatisations.
2. À un niveau de connaissance plus avancé, l'auteure révèle qu'après une lecture internalisée du texte source, une reformulation orale du sens du texte pourrait être utile. Cette reformulation pourrait se faire oralement en groupe ou individuellement. Cette procédure pourrait être utile à tous, y compris aux élèves qui ont souvent des blocages psychologiques lorsqu'ils doivent s'exprimer à haute voix devant leurs camarades de classe. Le travail pourrait se faire en petits groupes, où le sens du texte pourrait être négocié entre les participants. Afin de réduire à nouveau l'anxiété et d'améliorer le climat de la classe, un porteur de mots pourrait être désigné pour résoudre les problèmes liés à la timidité (qui retardent souvent l'apprentissage et l'utilisation fluide d'une langue).

Ces moments intermédiaires entre la langue maternelle et la langue étrangère, facilités par la traduction, pourraient permettre de travailler efficacement surtout dans des situations où

[93] Nous nous référons à la définition proposée par Podeur (2016), qui entend la traduction intersémiotique (ou *transmutation*) comme le passage d'un genre à un autre. L'adaptation intersémiotique désigne, par exemple, le passage de la poésie à la prose, ou de la fiction au théâtre ou au cinéma. Il s'agit donc d'une traduction qui modifie le genre source et implique une « utilisation créative du texte source ».

l'apprentissage est compromis par la timidité ou la peur de faire des erreurs (Carpi, 2006). Ainsi traduire dans sa propre langue aiderait à surmonter la peur de parler devant les autres, ce qui pourrait faciliter la communication dans la langue cible à un stade ultérieur. En effet, une grande attention doit être accordée à ces deux facteurs, à savoir la pratique et la gestion de l'évaluation, car ils sont cruciaux pour la motivation et l'implication des étudiants.

C'est précisément pour cette dernière raison que nous plaidons pour une réintroduction de la traduction comme outil pédagogique à utiliser en classe. Non seulement parce que la tâche de traduction pourrait impliquer davantage les étudiants dans leur processus d'apprentissage des langues étrangères, mais aussi parce qu'elle pourrait les aider à se développer en tant qu'individus. En effet, dans une perspective inclusive, la tâche de traduction pourrait permettre à tous les élèves de la classe de faire l'expérience du travail collaboratif, de participer à un dialogue constructif avec leurs pairs et de s'engager activement sur et avec la langue. En somme, la traduction pourrait contribuer à la classe en créant un climat d'inclusion, d'ouverture aux autres et d'engagement.

CONCLUSION

L'ambition de ce mémoire était de proposer la traduction en italien de quelques épisodes de la série audio intitulée « L'Épopée Temporelle » et produite par Cyprien Iov, et d'en imaginer une possible didactisation. Ces propositions entendent s'inscrire dans un discours plus large visant à revisiter la traduction dans le cadre des pratiques pédagogiques à employer dans les écoles d'aujourd'hui pour un enseignement actif et raisonné de la langue étrangère. Comme nous le savons, les théories modernes de l'enseignement et de l'apprentissage des langues cherchent à promouvoir un enseignement actif, utilisant des matériaux authentiques et amenant les apprenants à une utilisation significative de la langue. De cette manière, les objectifs communs fixés par le CECRL, à savoir la promotion d'un apprentissage des langues orienté vers l'action, peuvent être atteints.

C'est dans cet horizon que s'inscrit notre travail, qui vise à valoriser à nouveau la traduction dans une nouvelle perspective. Elle ne devrait plus être considérée comme une activité palliative à utiliser lorsque la leçon n'est pas très animée, mais comme une pratique qui a enfin redécouvert son potentiel. La traduction que nous voulons proposer aspire à devenir un instrument rigoureux pour l'apprentissage de la langue et la culture française : l'objectif n'est pas le recours systématique à la traduction pendant le cours de langue, mais plutôt son utilisation consciente. Ainsi une exploitation judicieuse serait-elle préférable, afin de bénéficier des plus grands avantages de cette pratique pédagogique. Pergola (2020), citant Balboni, nous rappelle les trois piliers de la traduction : sa capacité à promouvoir la métacompétence linguistique et culturelle ; sa capacité à développer des processus cognitifs contrôlés et non contrôlés ; sa capacité de découverte inductive.

Tout cela serait à combiner dans une méthode éclectique d'enseignement. En suivant le raisonnement de Carpi (2006), cette dernière serait la solution idéale pour surmonter les difficultés et les changements constants du monde scolaire d'aujourd'hui. Il n'est plus concevable d'agir de manière unique face aux défis multiformes rencontrés chaque jour en classe ; il est temps de trouver une méthode fluide et flexible en phase avec son temps. Une méthode qui combine la communication et l'éducation interculturelle peut être la seule option : c'est la seule façon de penser à un apprentissage significatif. En ce sens, le rôle de la traduction devrait être repensé dans le cadre d'une pédagogie éclectique où les différentes méthodes et approches sont intégrées et non opposées.

Dans cette perspective, il est possible de repenser la traduction en tenant compte des atouts de la didactique des langues-cultures moderne. Di Sabato (2007) nous exhorte à reconsidérer la pratique de traduction comme technique d'apprentissage en pleine conformité avec les modernes théories de didactique des langues. Elle vise à exploiter l'aspect interculturel d'un travail de traduction, à se focaliser sur le lexique et les expressions idiomatiques, à repenser l'apport des nouvelles technologies en faveur d'une méthode duale, à valoriser la centralité du texte et enfin à intégrer la langue avec des contenus. Tout cela porte sur une perspective inductive de l'apprentissage, où l'objectif principal n'est pas le produit mais le processus. Le travail que nous présentons s'inscrit dans le cadre d'une tâche de traduction qui se concentre davantage sur la réhabilitation de la réflexion métalinguistique et métaculturelle que sur l'exactitude de l'opération. L'objectif scolaire n'est pas celui de former des futurs traducteurs, mais de faire réfléchir les apprenants sur les faits de langue.

Puisque tel est notre point central, nous voulons envisager une tâche de traduction qui sollicite le répertoire créatif des apprenants et les stimulent à la réflexion linguistique. Comme suggéré par Hamon (2016), il est préférable de jouer sur un tableau plus ludique afin de capturer l'attention des élèves. Et quel meilleur moment que le présent pour proposer une activité de traduction utilisant le format numérique, bien plus attrayant que le format classique ? Certainement, le potentiel émotionnel d'une telle activité pourrait encourager la classe et conduire à une plus grande participation et motivation. L'aspect stimulant qui peut surgir du travail de traduction peut également être envisagé d'un point de vue social, c'est-à-dire en incluant l'ensemble du groupe « classe » dans le projet personnel de l'élève. Ainsi la pluralité de l'environnement pourrait-elle aider chaque membre de la classe, quels que soient ses besoins et son style d'apprentissage, et en même temps stimuler les relations mutuelles et la créativité.

Enfin, la traduction peut aussi inspirer les apprenants à une découverte de la langue et de la culture étrangère sous plusieurs points. Une traduction n'est plus à considérer comme une simple transposition de signifiants, mais plutôt à une exploration de la langue-culture cible et aussi de la langue-culture propre. C'est dans ce cas que l'on peut parler d'une éducation visant une compétence interculturelle.

Notre travail tient compte de toutes ces considérations : la proposition avancée de didactisation de la série audio cherche à inclure autant que possible toutes les potentialités de la traduction. En effet, le travail proposé vise à apporter en classe un matériel aussi authentique que possible, dans lequel non seulement une dimension réelle et concrète de la

langue française émerge, mais aussi une dimension souvent non abordée en classe, à savoir l'aspect plus spontané et parlé de la langue, est clairement visible (ou plutôt écoutable). Ainsi, les élèves peuvent se tester avec une variété inconnue, la variété non standard, qui n'est souvent pas abordée ou traitée dans le programme scolaire. Une telle réflexion sur la langue cible pourrait également encourager une réflexion sur sa propre langue et sa propre variété linguistique. Ouvrir l'esprit à de nouvelles possibilités et variétés de langage est l'un des potentiels de la traduction : les barrières sont abattues et un pont est créé entre deux variétés et sous-cultures différentes mais tout aussi valables. De telles réflexions sont rendues possibles par l'introduction consciente de la traduction dans un parcours dynamique visant une série de compétences qui peuvent s'avérer utiles lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous pouvons comprendre l'énorme importance de la traduction dans l'enseignement d'une langue, de ses composantes culturelles et, surtout, de sa valorisation en classe. La traduction permet aux étudiants d'aborder l'autre, le différent. Proposer une tâche de traduction en classe pourrait favoriser non seulement un climat plus inclusif dans la classe, mais aussi une ouverture vers le nouveau et l'inconnu. Cet aspect culturel, ou plutôt interculturel, de la traduction la rend plus actuelle que d'autres pratiques pédagogiques : peu d'autres activités ou tâches permettent aux étudiants de s'engager dans un processus aussi dynamique de médiation entre langue et culture.

Le retour de la traduction en classe, s'il se fait selon les nouvelles méthodes et s'il est adapté aux goûts des nouvelles générations, pourrait apporter un vent de fraîcheur aux méthodes pédagogiques déjà utilisées pour l'enseignement des langues. Un aspect ludique pourrait non seulement stimuler la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage des langues, mais aussi les inciter à participer davantage et à s'impliquer dans leur propre processus d'apprentissage.

C'est dans cette perspective que nous souhaitons comprendre le travail proposé et notre vision de l'enseignement des langues. Dans ce mémoire, le projet n'a été qu'esquissé. Il reste des aspects que nous n'avons pas abordés mais qui pourraient être intéressants pour un développement du sujet. De nombreux autres matériels pourraient être intégrés pour une réintroduction actualisée de la traduction dans l'enseignement des langues à l'école. Il y a de l'espoir pour l'avenir, pour une éducation plus innovante, ouverte et accessible. Enfin, nous aspirons à une éducation qui soit attrayante et au service des élèves, qui les aide et les motive et, pourquoi pas, qui puisse aussi les divertir.

Bibliographie

Ahmadi, M. R. (2019) La traduction pédagogique, auxiliaire d'apprentissage et d'enseignement du français. *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 15 (29), pp. 25-37.

Aouadi, S. (2004). Interculturalité et enseignement/apprentissage des langues étrangères : mode ou renouvellement. *IMAGO Interculturalité et Didactique*, 8 (1), pp. 25-32.

Arcaini, E. (1978). *L'educazione linguistica come strumento e come fine.* Milano: Feltrinelli.

Arcaini, E. (1992). Modelli teorici per la traduzione. *La traduzione, Saggi e Commenti, vol. 1*, 28, pp. 15-25.

Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144, pp. 407- 425.

Arnold, J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik International Journal of English Studies,* 1 (22), pp. 11-22.

Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. Dans A. J., *Affect in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner.* Thiron: ESF éditeur, collection « Pratiques & enjeux pédagogiques ».

Atienza, J. L. (2003). L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères. *Études de linguistique appliquée,* 3 (131), pp. 305-328.

Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal,* 4 (42), pp. 241-247.

Azaoui, B. (2021). Postface. Sous l'innovation, l'humain. Dans A. Corvaglia, & F. Wolf-Mandroux, *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*. Editions des Archives Contemporaines, pp. 229-231

Balboni, P. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri.* Roma: Bonacci Editore.

Balboni, P. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica.* Torino: UTET Libreria.

Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse.* Torino: UTET Università.

Balboni, P. (2006). *Le sfide di Babele.* Torino: UTET.

Balboni, P. (2008a). *FARE EDUCAZIONE LINGUISTICA. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche.* Torino: UTET Università.

Balboni, P. (2008b). Imparare una lingua straniera. Dans F. De Giovanni, & B. Di Sabato, *Imparare ad imparare, imparare ad insegnare*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, pp. 63-90.

Balboni, P. (2010). La traduzione nell'insegnamento delle lingue: dall'ostracismo alla riscoperta. Dans F. De Giovanni, & B. Di Sabato, *Tradurre in pratica: riflessioni, esperienze, testimonianze*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, pp. 179-200

Balboni, P. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera.* Torino: Loescher/Bonacci.

Ballard, M. (1989). Effets d'humour, ambiguïté et didactique de la traduction. *Meta,* 34 (1), pp. 20-25.

Bassnett, S. (2002). *Translation Studies. 3rd ed.* London: Routledge.

Begotti, P. (2011). Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri. *FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo*, pp. 1-30.

Bennett, H. (2003). Humor in medicine. *Southern Medical Journal,* 96 (12), pp. 1257-1261.

Berk, R. (1996). Student ratings of 10 strategies for using humor in college teaching. *Journal on Excellence in College Teaching,* 7 (3), pp. 71-92.

Berk, R. (2002). *Humor as an instructional defibrillator: Evidence-based techniques inteaching and assessment.* Sterling: VA: Stylus Publishing, LLC.

Berruto, G. (2012). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo.* Roma: Carrocci.

Besse, H., & Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique.* Paris: CLE International.

Bonaiuti, G. (2006). *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale ed informale.* Trento: Erickson.

Bouguerra, T. (2007) Humour et didactique des langues : pour le développement d'une compétence esthético-ludico-référentielle. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3 (147), pp. 365-382.

Calvi, M. V. (2001). La traduzione nell'insegnamento linguistico. Dans A. Melloni, R. Lozano, & P. Capanaga, *Interpretar, traducir textos de las culturas hispánicas*. Bolonia: Clueb, pp. 327-342.

Calvi, M. V. (2003). La traduzione nell'insegnamento della lingua e nello studio dei linguaggi specialistici. Dans M. V. Calvi, E. Liverani, N. Pérez, D. Manera, & I. Bajini, *Tradurre dallo spagnolo. Giornata di studio e confronto*. Milano: LED, pp. 7-14.

Caon, F. (2020). Motivation, Pleasure and a Playful Methodology in Language Learning. *EL.LE*, 9 (3), pp. 437-460.

Capelle, M., Debyser, F., & Goester, J. (1987). Retour à la traduction. *Le Français dans le Monde, n° spécial « Recherches et Applications »*.

Carpi, E. (2006). Traduction écrite et didactique des langues : entre communication et éducation interculturelle. *Éla. Études de linguistique appliquée,* 141(1), pp. 69-76.

Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. Dans M. Celce-Murcia, *Teaching English as a second or foreign language (3rd ed.)*. Boston: Heinle & Heinle, pp. 3-11.

Centre ressources illettrisme de l'Isère (IRIS). *Didactiser un document authentique audio-visuel.* Récupéré sur Manufacture Andragogique: https://claco-lamanufactureandragogique.univ-lyon1.fr/resource/open/file/18831

Cervini, C. (2016). Introduzione. Dans C. Cervini, *INTERDISCIPLINARITÀ E APPRENDIMENTO LINGUISTICO NEI NUOVI CONTESTI FORMATIVI. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione.* (Vol. Atti di Convegni (4)). Bologna: Centro di Studi Linguistico-Culturali: Quaderni del CeSLiC, pp. x-xiii.

Cognigni, E., & Vitrone, F. (2011). Edith Cognigni e Francesca Vitrone rispondono a Cristiana Cervini. Dans D. A. Lévy, *Heteroglossia - Dossier e Strumenti. Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento. Atti del seminario dottorale in Politica, Educazione, Formazione Linguistico-Culturali (P.E.F.Li.C.), 25- 26 Marzo 2010.* Macerata: EUM.

Collombat, I. (2009). La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction. *The Journal of Specialised Translation,* 12, pp. 37-54.

Commission Européenne (2008). *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*, *22 April 2008*. Récupéré sur : https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Education/Politiques_europeennes/NC3008147FRC_002.pdf

Commission Européenne (2017). *Cadre de compétences EMT Master européen en traduction (EMT) expliqué.* Récupéré sur : https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt_competence_fwk_2017_en_web.pdf

Commission Européenne (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age.* Récupéré sur : https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-swd-sept2020_en.pdf

Comodi, A. (1995). *Materiali autentici: selezione e uso nella didattica dell'italiano come lingua straniera.* Perugia: Guerra Edizioni.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris: Didier.

Conseil de l'Europe (2016). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris: Didier.

Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment.* Oxford: Oxford University Press.

Corder, S. P. (1973). The elicitation of interlanguage. *Errata: Papers in error analysis*, pp. 36-48.

Cornett, C. (1986). *Learning through laughter: Humor in the classroom.* Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Crystal, D., & Davy, D. (1975). *Advanced Conversational English.* London: Longman.

De Carlo, M. (2006). Didactique des langues et traduction. *Etudes de Linguistique Appliquée,* 141.

De Carlo, M. (2012). Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167, pp. 299-311.

De Iaco, M. (2020). La dimensione del piacere in classe : emozioni positive e didattica delle lingue. *Scuola e Lingue Moderne, SELM, nn. 4-6*, pp. 4-9.

De Mauro, T. (1980). *Guida all'uso delle parole.* Roma: Editori Riuniti.

Defays, J. (2021). Introduction. Pourquoi faut-il innover ? Dans A. Corvaglia, & F. Wolf-Mandroux, *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*. Éditions des archives contemporaines, pp. 3-8.

Delisle, J. (2005). *L'enseignement pratique de la traduction.* Beyrouth/Ottawa: Cibles/Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Deneire, M. (1995). Humor and foreign language teaching. *Humor: International Journal of Humor Research,* 8 (3), pp. 285-298.

Dewaele, J.-M. (2018). Does the Effect of Enjoyment Outweigh That of Anxiety in Foreign Language Performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching,* 8 (1), pp. 21-45.

Di Martino, E. (2012). La traduzione come strumento per l'apprendimento delle lingue. Dans B. Di Sabato, P. Mazzotta, E. Di Martino, & R. Pergola, *Apprendere a tradurre. Tradurre per apprendere. La traduzione come obiettivo e strumento di apprendimento in ambito microlinguistico*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 307-339.

Di Martino, E., & Di Sabato, B. (2015). Translation in SLA: A Complete Re-Appraisal. *Language in Society and Professional Domains: Linguistic and Educational Issues,* 5, pp. 26-32.

Di Sabato, B. (2007). LA TRADUZIONE E L'APPRENDIMENTO/INSEGNAMENTO DELLE LINGUE. *Studi di Glottodidattica,* 1, pp. 47-57.

Diadori, P. (2003). Come si traduce in prospettiva interculturale. Dans S. Semplici, & C. Gennai, *Lo stile del lettore di italiano L2: come si…, Atti del corso di aggiornamento per lettori di italiano all'estero organizzato dal MAE, dal MPI e dall'Università per Stranieri di Siena (26.11-1.12.2001)*. Siena: Università per Stranieri, pp. 55-85.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Eschenauer, S. (2020). Le corps translangageant médiateur de sens : une approche énactive-performative des apprentissages de langues vivantes à l'école. *TIPA, n° 36*.

Ferrari, F. (2018). Dall'altra parte della cattedra: sono utili i Translation Studies per la pratica della traduzione? Dans M. G. Cammarota, *Tradurre: un viaggio nel tempo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, pp. 19-36

Ferrari, S., Nuzzo, E., & Zanoni, G. (2016). Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA. Dans C. Cervini, *Interdisciplinarità e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*. Bologna: Quaderni del CeSLiC - Centro di Studi Linguistico-Culturali, pp. 5-20

Freddi, G. (1999). *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica.* Torino: UTET.

Gattullo, F. (2001). *La valutazione degli apprendimenti linguistici.* Firenze: La Nuova Italia.

Gilbert de, L. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, 2e édition revue et augmentée.* Paris: Presses Universitaires de France.

Gouadec, D. (1989). « Comprendre, évaluer, prévenir. » *TTR* (2:2) *L'erreur en traduction*, pp. 35-54.

Hamon, Y. (2016). Traduction didactique, didactique de la traduction et technologies: pratiques et perspectives. Dans A. (. Cervini), *Interdisciplinarità e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione* (Vol. Atti di Convegno (4). Bologna: Centro di Studi Linguistico-Culturali: Quaderni del CeSLiC, pp. 118-135.

Hamon, Y., & Cervini, C. (2015). La formation des enseignants de langue en Italie : quels espaces pour l'innovation didactique ? *Synergies Italie,* 11, pp. 107-122.

Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal,* 46/4, pp. 350-355.

Hornenberger, N. M., & Shohamy, E. (2008). *Encyclopedia of language and education, vol 7: Language Testing and Assessment.* Berlino: Springer.

Howatt, A., & Widdowson, H. (2004). *A History of English Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Humphris, C. (1983/1). Ascoltare e autenticità. *Bollettini DILIT*.

Hurtado Albir, A. (1994). Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas. *Traducción, Interpretación, Lenguaje. Actas III Congreso Internacional Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre, pp. 67-89.

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología.* Madrid: Cátedra.

Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *Traduction, terminologie, rédaction - TTR,* 21 (1), pp. 17–64.

Hurtado Albir, A. (2015). The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta,* 60 (2), pp. 256-280.

Hymes, D. (1971). *On Comunicative Competence.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Incalcaterra McLoughlin, L., Biscio, M., & Ní Mhainnín, Á. (2011). *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling – Theory and Practice.* Bern: Peter Lang.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press.

Ladmiral, J. R. (1994). *Traduire: théorèmes pour la traduction*, Paris: Gallimard.

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences.* Montréal: Guérin.

Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire.* Paris: Didier-Érudition.

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

Lopriore, L. (2006). À la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée,* 141(1), pp. 85-94.

MacIntyre, P. D., & Mercer, S. (2014). Introducing Positive Psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching 4*, pp. 153-172.

Mahoney, D. (2000). Is laughter the best medicine or any medicine at all? *Eye on PsiChi,* 4 (3), pp. 18-21.

Malmkjær, K. (2009). What is Translation Competence? *Revue française de linguistique appliquée*, 14, pp. 121-134.

Masperi, M., & Quintin, J. (2014a). L'innovation selon Innovalangues. *LEND - Lingua e nuova didattica, n° 1/2014*, 6-14.

Mazzotta, P. (2002). Le direttive della Comunità Europea per l'insegnamento delle lingue. Dans P. Mazzotta, *Europa, lingue e istruzione primaria*. Torino: UTET, pp. 3-29.

Mazzotta, P., Salmon, L. (2007). *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche.* Torino: UTET Università.

Medhat-Lecoq, H., Delombera, N., & Szende, T. (2016). *Traduction et apprentissage des langues: entre médiation et remédiation.* Paris: Archives contemporaines.

Medhat-Lecoq, H., Delombera, N., & Thomas, S. (2016). *Traduction et apprentissage des langues: entre médiation et remédiation.* Paris: Archives contemporaines.

Minardi, S. (2016). Apprendere e Insegnare le lingue nella scuola di oggi. Dans A. (. Cervini), *Interdisciplinarità e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*. Bologna: Centro di Studi Linguistico-Culturali: Quaderni del CeSLiC, pp. 154-170.

Mioni, A. (1975). *LA SOCIOLOGIA DEL LINGUAGGIO. SAGGIO INTRODUTTIVO DI ALBERTO M. MIONI.* Roma: Officina Editore.

Mollica, A. (2010). *Ludolinguistica e glottodidattica.* Perugia: Guerra.

Moïse, C. (2011). Gros mots et insultes des adolescents. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 83 (84), pp. 29-36.

Moreno Fernández, F. (2000). Aspectos sociales de la adquisición de lenguas . Dans Preston-Young, *Adquisición de segundas lenguas : variación y contexto social*. Madrid: Arco Libros, pp. 7-15.

Morlicchio, E. (2002). Plurilinguismo e interculturalità. Dans P. Mazzotta, *Europa, lingue e istruzione primaria*. Torino: UTET, pp. 79-106.

Munaro, N. (2009). Nuove modalità di attivazione della periferia sinistra nell'italiano contemporaneo. Dans A. Cardinaletti, & N. Munaro, *Italiano, italiani regionali e dialetti*. Milano: FrancoAngeli, pp. 137-153.

Nadeem, M. (2012). Teaching with humor: A benevolent teaching technique for second language learners in teacher education. *International Journal of English and Literature, 19 (IJEL),* 2 (4), pp. 86-96.

Novello, A. (2009). *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee.* Venezia: Cafoscarina.

Oatkley, K., & Jenkins, K. J. (1996). *Understanding Emotions.* Cambridge: Blackwell.

O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J., & Chamot, A. (1994). *The CALLA handbook: implementing the cognitive academic language learning approach.* White Plains: Addison Wesley Longman.

Oller, J. W. (1979). *Language Tests at School.* London: Longman.

O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software.* Récupéré sur O'Reilly.com: http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html

Organisation des Nations Unies. (2020b, août). *Note de synthèse : l'éducation en temps de COVID-19 et après.* Récupéré sur Groupe des Nations Unies pour le développement durable: https://unsdg.un.org/fr/resources/note-de-synthese-leducation-pendant-la-pandemie-de-covid-19-et-au-dela

Oustinoff, M. (2003). « Que sais-je ? », *La traduction*, Paris: PUF, pp. 68.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* Rowley: Mass: Newbury House.

Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: New Insights. Dans J. Arnold, *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 58-67.

Oxford, R. L. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *GALA*, pp. 1-25.

PACTE. (2000). Acquiring Translation Competence : Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. Dans A. Beeby, D. Ensinger, & M. Presas, *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 99-106.

PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. Dans F. Alves, *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 43-66.

Pellegrini, G. (1960). *Tra lingua e dialetto in Italia.* Bologna: Libreria antiquaria Palmaverde.

Pergola, R. (2020). Lo sviluppo della competenza traduttiva e l'uso della traduzione nella didattica delle lingue moderne. *EL.LE,* 9 (1), pp. 155-170.

Podeur, J. (2016). *Jeux de traduction-Giochi di traduzione.* Napoli: Liguori Editore.

Porcelli, G. (2003, XXXV). L'uso dei corpora nell'analisi lessicale e nella didassi. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, numero monografico "Il Lexical Approach: una proposta utile?"*, pp. 1-2.

Porcelli, G. (2004). *Comunicare in lingua straniera. Il lessico.* Torino: UTET Libreria.

Porcher, L. (2002). L'humour comme le tango : une pensée triste qui se danse…. *Le Français dans le monde*, pp. 48-53.

Pozzo, G. (2006). Leggere navigando. Dans P. Nobili, *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*. Roma: Carocci, pp. 31-75.

Puren, C. (1995c). Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues. *Les Langues Modernes*, 1, pp. 7-22.

Puren, C. (1995c). Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues. *Les Langues Modernes*, 1, pp. 7-22.

Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues (1988), Édition numérisée.* Récupéré sur www.christianpuren.com: https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccbb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf

Puren, C. (2021). La problématique de l'« innovation » en didactique des langues-cultures. Dans A. Corvaglia, & F. W. Mandroux., *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*. Editions des Archives Contemporaines, pp. 211-220.

Rachwalska von Rejchwald, J. (2019). La « huitième saison » de la traduction. Quelques propos sur la traduction collective et les nouvelles pratiques de traductions de l'ère numérique. *Studia Romanica Posnaniensia*, 45 (4), pp. 61-74.

Rémon, J. (2013). Humour et apprentissage des langues : une typologie de sequences pedagogiques. *LIDIL 48, decembre 2013*.

Ricucci, M. (2014). *Storia della glottodidattica.* Roma: Armando Editore.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: a view of what education might become.* Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Rogers, C. R. (1975). Bringing together ideas and feelings in learning. Dans D. A. Read, & S. B. Simon, *Humanistic Education Sourcebook.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Romanelli, S. (2009). L'uso della traduzione in una classe di LS: Una questione ancora aperta o da riaprire? *Mutatis Mutandis,* 2(1), pp. 50-66.

Rumelhart, D. E. (1991). Schemi e conoscenza. Dans D. Corno, & G. Pozzo, *Mente, linguaggio, apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 25-57.

Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How Motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study. *Journal of Education and Learning,* 1(2), pp. 252.

Saldanha, G., & O'Brien, S. (2013). *Research Methodologies in Translation Studies.* Manchester: St. Jerome.

Salmon, L. (2005). Osservazioni controintuitive sulla didattica di "lingua e traduzione" nell'università riformata. Dans G. C. Marras, & M. Morelli, *Quale mediazione? Lingue, traduzione interpretazione e professione*. Cagliari: CUEC, pp. 31-44.

Schumann, J. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language.* Oxford: Blackwell.

Schumann, J. (2004). *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition.* Los Angeles: Erlbaum.

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education.* San Diego: Academic Press.

Scognamiglio, N. (2017). Paesaggi sonori. Un ambiente d'apprendimento significativo e intenzionale in remoto per educare all'ascolto sviluppando episodi di apprendimento situati. Dans P. Limone, & D. Parmigian, *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Bari: Progedit – Progetti editoriali srl, pp. 103-113.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics,* 10, pp. 219-231.

Stevick, E. (1980). *Teaching Languages. A Way and Ways.* Rowley, MA: Newbury House.

Stirling, D. (2013). Motivation in Education. *Aichi Universities English Education Research Journal,* 29, pp. 51-72.

Svalberg, A.-L. (2009). Engagement with Language. Developing a Construct. *Language Awareness,* 18, pp. 242-258.

Svalberg, A.-L. (2016). Language Awareness Research. Where We Are Now. *Language Awareness,* 25 (1), pp. 4-16.

Tagliavini, C. (1947). Spagnolo e italiano. *Le lingue estere*, 12, pp. 261-262.

Toth, Z. (2020). Language Awareness in Italian Secondary Schools. How Do Students Approach Language Awareness Tasks and What Kind of Language Awareness Emerges from their Reflections? *EL.LE,* 9 (3), pp. 367-388.

Trumper, J., & Maddalon, M. (1982). *L'italiano regionale tra lingua e dialetto.* Cosenza: Edizione Brenner.

Underhill, A. (1999). Facilitation in language teaching. Dans J. Arnold, *Affect in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Van den Branden, K. (2006). *Task-based Language Education: From Theory to Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Vassallo, M. L. (2006). L'ippogrifo didattico: il fascino del materiale autentico. *Bollettino Itals IV,* 14. [consulté en ligne : https://www.itals.it/l%E2%80%99ippogrifo-didattico-il-fascino-del-materiale-autentico]

Vitucci, F. (2016). La traduzione audiovisiva dei lungometraggi giapponesi come proposta didattica. Dans A. (. Cervini), *Interdisciplinarità e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*. Bologna: Centro di Studi Linguistico-Culturali: Quaderni del CeSLiC, pp. 136-154.

Wagner, M., & Urios-Aparisi, E. (2011). The use of humor in the foreign language classroom: Funny and effective? *Humor - International Journal of Humor Research.* 24 (4), pp. 399-434.

Zojer, H. (2009). The Methodological Potential of Translation in Second Language Acquisition: Re-Evaluating Translation as a Teaching Tool. Dans A. Witte, T. Harden, & A. Ramos de Oliveira Harden, *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Bern: Peter Lang, pp. 31-51.

Sitographie

La version originale de la saga audio « L'Epopée Temporelle », disponible sur Audible.fr : https://www.audible.fr/series/LEpopee-temporelle-Livres-Audio/B07DQPZFHB?ref=a_search_c3_lSeries_1_3_1&pf_rd_p=f20cf038-cbbb-4fa0-adfe-62ed184d8867&pf_rd_r=97434TZXFX49G48R5S3Y [dernière consultation le 4/12/21]

La version originale de la saga audio « L'Epopée Temporelle », disponible sur YouTube : https://www.youtube.com/watch?v=XZnySZWeSJM&list=PLN-TcjS0qZKXFflUWXxv9bvs19868yJiJ [dernière consultation le 4/12/21]

La version animée de la saga audio « L'Epopée Temporelle », disponible sur le site de la chaîne de télévision Adult Swim : https://www.adultswim.fr/series/epopee-temporelle [dernière consultation le 4/12/21]

Ressources consultées pour la traduction :

- Dictionnaire d'expressions idiomatiques réalisé par le site *Expressio* : https://www.expressio.fr/toutes-les-expressions
- Dictionnaire d'expressions idiomatiques réalisé par le *CNRTL* : https://www.cnrtl.fr/dictionnaires/expressions_idiomatiques/recherche.php
- Encyclopédie des expressions françaises réalisé par le site *L'Internaute* : https://www.linternaute.fr/expression/
- Expressions francophones en ligne réalisé par le site *La langue françai*se : https://www.lalanguefrancaise.com/expressions
- Liste d'expressions idiomatiques soumise par le ministère de l'Éducation du Manitoba (Canada) : https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre_m-8/docs/expressions_idiomatiques.pdf
- Liste d'onomatopées soumise par *Le Figaro* : https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/ces-onomatopees-que-vous-prononcez-au-quotidien-20190331

- Liste d'onomatopées et d'interjections réalisées par la base de données *TERMIUMplus* : https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/clefsfp/index-fra.html?lang=fra&lettr=indx_catlog_o&page=96XtBxKUbdIg.html
- Liste d'onomatopées réalisés par le blog *Les onomatopées* : http://www.les-onomatopees.fr/liste-onomatopees.php
- Dictionnaire en ligne *LaRousse* : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue
- Dictionnaire des francophones réalisé par le ministère de la Culture française : https://www.dictionnairedesfrancophones.org/
- Dictionnaire des synonymes, des mots et expressions des français parlés dans le monde : https://www.dictionnairedesfrancophones.org/
- Liste des mots familiers et argotiques réalisés par le blog *Francebienvenue2* : https://francebienvenue2.com/expressions-2/mots-familiers-et-argotiques/
- Liste d'expressions familières et argotiques réalisés par le blog *Francebienvenue2* : https://francebienvenue2.com/expressions-2/mots-familiers-et-argotiques/
- Dictionnaire d'expressions idiomatiques réalisé par *Corriere della sera* : https://dizionari.corriere.it/dizionario-modi-di-dire/
- Encyclopédie en ligne *Treccani* : https://www.treccani.it/
- Liste d'expressions idiomatiques réalisé par le blog *Impariamoitaliano :* http://www.impariamoitaliano.com/frasi.htm
- Liste d'expressions idiomatiques réalisé par le blog *Italianosemplicemente :* https://italianosemplicemente.com/livello-intermedio/frasi-idiomatiche-e-modi-di-dire
- Liste d'expressions idiomatiques réalisé par l'école d'italien *One World* : http://www.oneworlditaliano.com/italiano/proverbi-modi-di-dire-italiani.htm
- Dictionnaire de rimes en ligne *Cercarime :* https://www.cercarime.it/

Annexe

Premier épisode : « Le robot »

♫ À travers les époques, les dangers, une grande aventure les appelle… ♫

♫ c'est, c'est, c'est…. L'ÉPOPÉE TEMPORELLE ! ♫

NARRATEUR : Haha, je le sens d'ici. Tu te demandes sûrement ce que tu es en train d'écouter, cher auditeur. Tu vas découvrir une aventure débordante de rebondissements, et de sauts dans le temps, de personnages énergiques et charismatiques. Mais notre aventure commence de nos jours avec un jeune homme sans énergie ni charisme. Nous sommes dans la chambre de Thomas.

MÈRE : Allez Thomas ! Ça va aller !
THOMAS : Non maman, j'peux pas surmonter ça ! Je suis amoureux d'elle...
MÈRE : T'en fais trop ! Elle était pas si incroyable. Tu mérites mieux !
THOMAS : Tu l'as jamais vu maman...
MÈRE : Oui bah, montre-moi une photo ! Wow ! Le canon ! C'est une mannequin, ou un truc comme ça non ? C'est quoi son prénom ?
THOMAS : Elle s'appelle Iris et elle me manque tellement...
MÈRE : Ne t'inquiètes pas, elle va revenir. Regarde son nouveau copain à côté d'elle, il est trop moche !
THOMAS : C'est moi maman...
MÈRE : Ah, oui c'est vrai... Euh... Elle a rompu comment?
THOMAS : Elle a disparu du jour au lendemain, sans donner de nouvelles...pas un message... pas une lettre!
MÈRE : Elle t'as fait une papa quoi... Mais attends... T'es pas sûr qu'elle a rompu !
THOMAS : Comment ça ?
MÈRE : Si ça se trouve, elle a disparu ! Si ça se trouve elle est juste morte !
THOMAS : Quoi ? Iris est... morte ?!
Thomas pleure
MÈRE : Roooh, ça va ! Elle est vivante, c'est une catastrophe, elle est morte c'est une catastrophe ! Bon écoute Thomas, il est temps de passer à autre chose... Ça fait quoi... Une semaine ?
THOMAS : Un mois...

MÈRE : UN MOIS ?! Et t'es encore en train de chialer ? Il faut aller de l'avant ! Tu es mon fils et je n'aime pas te voir comme ça... Tu sais ce qui pourrais te requinquer ? Voler de tes propres ailes !! T'as pensé à avoir ton propre chez-toi ?
THOMAS : Tu me vires maman ?
MÈRE : Mais non ! Je dis ça pour toi ! Ça ne te ferait pas plaisir d'avoir ton propre chez-toi ? Et puis moi... j'aurais mon propre chez-moi...
THOMAS : Mais ça ne change rien.
MÈRE : Mais si ! Tu pourrais voir tes copains et jouer à tes jeux et moi... je pourrais voir mes copains et jouer à mes jeux...
THOMAS : Mais maman, j'ai pas de copains.
MÈRE : Et bien moi j'en ai plein. Si ça se trouve, il existe une fille qui ne fait pas attention au physique qui attend que de rencontrer un garçon gentil comme toi et qui cherche un colocataire ! J'ai déjà sélectionné quelques annonces... Eh regarde s'il est là...
ça tape à la porte
MÈRE : OUI BON ÇA VA J'ARRIVE !!!
THOMAS : Oh... Iris... T'étais la femme de ma vie...
Thomas pleure

MÈRE : Thomas, t'as un p'tit copain qui est venu te rendre visite !
THOMAS – Quoi!?
ROBOT – Bonjour, cher humain.
THOMAS : Mais maman... c'est un ROBOT !
MÈRE : Comment tu parles te tes petits copains, c'est pas gentil ! Excuse-le, il est chamboulé, une fille mieux que lui l'a quitté...
ROBOT : Je comprends.
THOMAS : Mais maman c'est pas du tout un ami à moi ! C'est... c'est un robot, c'est une machine !
ROBOT : Pas du tout, je suis un humain.
MÈRE : Ah ! Tu vois !
THOMAS : Mais non ! Il est en métal, il porte même pas d'habits !
ROBOT : Tu n'as aucune preuve.
THOMAS : Bien sûr que j'ai des preuves ! T'es tout en métal ! Écoute le bruit que tu fais !
BONK
THOMAS : Aie... Ma main...

ROBOT : On fait exactement le même bruit.

PIF PAF

THOMAS : Aaaah !

ROBOT : Effectivement on ne fait pas le même bruit. Je suis démasqué. J'avoue, je suis un robot.

THOMAS : Oh bah merci ! Putain, c'est super douloureux... Tu vois maman c'est un robot !

MÈRE : Bon écoutez, moi j' y connais rien avec vos Snapchat, vos face de bouc ! Faites pas de bêtises les garçons !

ROBOT : Promis ! Merci Madame

THOMAS : Mais ne parles pas à ma mère comme si tu étais mon pote! Oh putain, je parle à une machine...

ROBOT : Bon ! Où est Iris ?

THOMAS : QUOI !? Tu... tu connais Iris ?

ROBOT : Elle est ici ?

THOMAS : Non, ça fait des mois qu'elle donne plus de nouvelles ! Tu l'as connue d'où ? Elle t'a parlé de moi récemment ?

ROBOT : Hm... Je vois... Elle a dû changer de temporalité. Ça ne m'arrange pas.

THOMAS : Quoi ?

bip bip bip

ROBOT : J'ai capté son empreinte à une autre époque. Elle doit se trouver là-bas.

THOMAS : Quoi... ?

ROBOT : Désolé du dérangement. Bonne continuation dans tous vos formidables projets. Retemporalisation dans 5... 4... 3...

THOMAS : Attends ! Tu sais où est Iris ?! Ne pars pas ! Hé, tu m'écoutes ?!

* voyage dans le temps *

THOMAS : Wow !

THOMAS : Qu'est-ce qu'il vient de se passer ? On est où là ?

ROBOT : À la vue des arbres au loin, de l'étendue d'herbe et de la vue dégagée je dirais qu'on est dans une clairière.

THOMAS : Je vois bien qu'on est dans une clairière mais, on était dans ma chambre il y a quelques secondes !

ROBOT : Oui on y est plus ça c'est sûr. On est au Pays de Galles en 1314 pas très loin du Château de Beaumaris.

THOMAS : Tu t'fous de ma gueule ? On est en 1300... combien ?! Comment tu veux que j'crois ça ?
ROBOT : Je ne sais pas, je suis un robot, tu t'es téléporté, ça devrait suffire.
THOMAS : Ouais c'est vrai, que dit comme ça...
ROBOT : De toute façon tu n'aurais pas dû t'approcher de moi pendant le voyage temporel. Je vais te renvoyer dans ton époque.
bruit de retemporalisation
THOMAS : Non ! Non surtout pas !
arrêt de la retemporalisation
THOMAS : Tu m'as dit que tu savais où était Iris ? Je t'accompagne !
ROBOT : Désolé mais tu ne me sers à rien. Hmm... sauf si tu sais te battre à l'épée.
THOMAS : Euh... non.
ROBOT : Hmm... Pas grave, tu pourras toujours servir de leurre dans une situation délicate.
THOMAS : Ouais ! Ça je sais faire le... leurre ! Bon, où est Iris ?
ROBOT : D'après ses traces temporelles, elle serait dans ce château là-bas.
musique ellipse

THOMAS : Et tu viens d'où exactement ?
ROBOT : Du futur.
THOMAS : Oh j'en était sur ! Et t'as un nom du genre C3XZ ou ...
ROBOT : Je suis un robot donc j'ai un nom avec des chiffres et des lettres ?
THOMAS : Bah ouais comme euh ... R2D2.
ROBOT : Non, je ne suis pas un vulgaire robot. Je suis très respecté dans mon époque et je m'appelle : *voix différente* Elliot.
THOMAS : Aah ...Elliot27 ?
ELLIOT : Juste *voix différente* Elliot. C'est très raciste envers les robots ! C'est *voix différente* robophobe. Ça te plairait que je t'appelle Thomas54 ?
THOMAS : Eh c'était le nom de mon Skyblog ! Eh mais c'est quoi le trou que t'as dans le ventre là ?
ELLIOT : Rien n'y touche pas !
THOMAS : Si ! Si avec le bouton là !
* Thomas actionne un interrupteur *
bip bip bip

THOMAS : Ahhh !!!! Mais ça brûle !!! *snif *Et mais... mais c'est du café ! Elliot tu fais du café ! Mais...mais t'es une machine à café !

ELLIOT : Pas du tout !! *voix différente* Souhaitez-vous du sucre ?

THOMAS : Euh... deux.

bip bip

ELLIOT : Bon ok tu m'as grillé... Mais je sais faire plein d'autre truc ! Et aussi c'est vrai un... *voix différente* café d'expression arabica avec la machine KB-28, un café savoureux et corsé.

THOMAS : D'accord

bruit de trompette

THOMAS : Ah on y c'est c'est bon ! Wouah ! Ils baissent le pont-levis c'est sympa !

* le pont-levis s'abaisse *

* bruit de trompette *

THOMAS : Et on est accueilli par une dizaine d'homme regarde Elliot ! Qui ont des regards menaçants... Oh putain, merde, Elliot ! Ils vont nous fusiller !

ELLIOT : Pas d'inquiétude, le fusil sera inventé dans plus de cent ans.

musique inquiétante

THOMAS : Ohhh.... Tu me rassures Elliot...

ELLIOT : Ils vont plutôt nous transpercer avec des flèches ou des lances.

UN SOLDAT : Ne faites pas un pas de plus ! Vils intrus ! Ou on vous transperce avec nos flèches et nos lances !

LES SOLDATS : Ouais !!!!

ELLIOT : Tu vois.

THOMAS : Euh...Elliot... Rassure moi, si ça se passe mal tu peux remonter le temps et tout va bien ? C'est ça ?

ELLIOT : Si une lance te transperce la tête, ça sert à rien de remonter le temps tu es juste mort. Par contre je peux t'enterrer dans l'époque de ton choix.

THOMAS : Non... Ça... ça ira...

ELLIOT : Laisse-moi faire. Oyez valeureux soldats !

UN SOLDAT : Qu'est-ce que vous voulez ?

ELLIOT : Nous venons en paix !

UN SOLDAT : Pourquoi qu'on devrait vous croire ? Mes compagnons ! Regarder l'accoutrement de ces gueux !! Ils viennent pas d'chez nous !!

LES SOLDATS : Tuons-les ! Tuons-les !

ELLIOT : Chers gens, ne faites pas attention à nos accoutrements. On vient offrir nos services à votre roi. Je suis un chevalier en armure. Écoutez ! *BONK* Et mon compagnon de route aux vêtements originaux est un troubadour !

UN SOLDAT : Prouvez-le !

LES SOLDATS : Ouais !!

THOMAS : Ouais... Elliot ? C'est quoi un troubadour ?

ELLIOT : Chante quelque chose.

UN SOLDAT : Vous voyez. C'est un mensonge ! TUONS-LES !

LES SOLDATS : TUONS-LES ! TUONS-LES !

ELLIOT : Allez, Thomas.

THOMAS : Je connais rien comme chanson moi...

ELLIOT: Mort de Thomas car il ne veut pas chanter dans 5, 4, 3, 2, 1..

THOMAS : Euhhhh... Ok, ok ! Euh…

♫ Libérée, délivrée. Je ne mentirai plus jamais! ♫

♫ Libérée, délivrée! Je connais plus après.. ♫

une mouche passe

applaudissement

UN SOLDAT : J'adore cette chanson. Elle est simple et entrainante.

THOMAS : Oh YES.

UN SOLDAT : On cherche d'ailleurs un hymne pour notre nation. Elle me semble parfaite. Entrez mes amis !

ELLIOT : Nous acceptons votre hospitalité mon bon ami.

THOMAS : Oui ! Mes chers gens, l'amabilité que vous portez...

ELLIOT : Tais-toi ! Tu vas nous faire démasquer.

THOMAS : Ouais, t'as raison Elliot. J'ai voulu faire comme toi c'était nul...

UN SOLDAT : Allez offrir vos services à la reine. Elle se situe au fond du château.

THOMAS : Yes, pas de lance dans le crâne. Elliot, on a trop géré. Bon, on va trouver Iris. Voilà ! Euh... On a qu'à se disperser. On cherche discrètement chaque recoin du château. Si l'un de nous trouve Iris, et bah il fait un cri de pigeon qu'on reconnaîtra.

ELLIOT : On va demander à la reine si elle a vu Iris.

THOMAS : Ouais. Ouais, on va faire ce que tu dis finalement, Elliot. Attend. T'es sûr qu'elle est bien ici Iris ?

ELLIOT : J'ai capté des traces d'elle dans cet endroit et dans cette temporalité.
THOMAS : Ok, très bien. Mais ? Pourquoi tu la cherches d'ailleurs ?

bruit de trompettes
THOMAS : Whaaa ! Il sort d'où lui ? Il m'a fait peur le con.
claquement de porte
UN HOMME : Oyez ma reine ! Voici les visiteurs.
LA REINE : Chers visiteurs !... KB-28 ? C'est toi, KB-28 ?
ELLIOT : La machine KB-28 pour un café d'exception ! Bonjour Iris !
THOMAS : IRIS ?!
IRIS : THOMAS ?! Mais qu'est-ce que tu fous là ?
THOMAS : Mais non, toi... Toi, qu'est-ce que tu fous là ?!

NARRATEUR : Mais c'est vrai ça ! Que fout l'ex-copine de Thomas sur un trône au Moyen-Âge ? Moi, je sais... Je sais tout. Je sais même la fin. Mais pour toi, il va falloir attendre le prochain épisode. *L'Épopée Temporelle* ne fait que commencer. Et nos personnages s'apprêtent à traverser bien des épreuves.

Cinquième épisode : « Le scientifique »

♫ À travers les époques, les dangers, une grande aventure les appelle… ♫

♫ c'est, c'est, c'est…. L'ÉPOPÉE TEMPORELLE ! ♫

NARRATEUR : *L'Épopée Temporelle* continue. Nos héros sont toujours à la recherche du Docteur Simon, le père d'Iris. Nous les avions laissé dans un bateau en feu au large de l'île de la Réunion en l'an 1710, Prêts à se faire découper par LaBuse, le célèbre pirate sanguinaire… Après tout, il a une hache, il faut bien qu'il s'en serve.

THOMAS : Mais pourquoi vous voulez nous tuer ?! On s'connait même pas !
LABUSE : Bon les gens c'est pas compliqué ! Soit ils me donnent de l'argent pour tuer quelqu'un, soit J'LES TUE !
ELLIOT : Très binaire comme conception de la vie. J'aime beaucoup.
IRIS : Euh... On est plus de la première catégorie.
LABUSE : Ah intéressant ! Pour 5000 pièces, je tue qui vous voulez !
THOMAS : On cherche un scientifique...
LABUSE : AH ! Y'a un scientifique qui est arrivé y'a pas longtemps ! Vous voulez le tuer ?
IRIS : Ah non !
LABUSE : J'comprend pas. Et vous savez ce que je fais quand je comprend pas ?
THOMAS : Vous-vous voulez tuer... ?
LABUSE : ABSOLUMENT ! Vous allez gouter a ma hache ! Elle a le goût de la mort !
IRIS : Non attendez ! Si, si vous avez raison ! On veut le tuer ce scientifique !
THOMAS : Tu veux tuer ton père ? Vous vous entendez si mal que ça ?
IRIS : CHUT ! C'est un stratagème. Il nous mène à lui hop ! On se téléporte !
LABUSE : Alors suivez moi ! Je sais où le trouver ! Ce sera 6000 pièces !
IRIS : 6000 ?! Mais tout l'heure c'était…
LABUSE : Quand on me fait tourner en bourrique, le prix augmente...
ELLIOT : Sinon, ce bateau est en feu. On peut peut-être négocier plus tard ?
LABUSE : VOICI MON BATEAU ! EN ROUTE !
ELLIOT : C'est vous qui avez mis le feu à l'autre bateau ?
LABUSE : Ouais ehehehehehh !
ELLIOT : Pourquoi donc ?
LABUSE : PARCEQUE J'SUIS UN PIRATE ! JE TUE TOUT LE MONDE ET JE MET L'FEU !

IRIS : Bah... vous pourriez pas prendre le bateau et le revendre plutôt ?
LABUSE : A quoi bon vivre si je peux pas bruler des bateaux ? Accrochez-vous, j'ouvre les voiles ! On est pas tres loin !
IRIS : Hum... LaBuse ? J'ai une mission très spéciale pour vous. Une mission que seul un grand pirate peut remplir !
LABUSE : JE SUIS LE PLUS GRAND DES PIRATES !
IRIS : Vous nous menez à ce scientifique, mais vous ne le tuez pas tout de suite !
LABUSE : Vous voulez que je torture ?
rire psychopathe
LABUSE : Vous commencez a me plaire !
IRIS : Non non non non ! Vous le tuerez quand l'un d'entre nous dira le signal ! Et ce signale ce sera le mot... hum... hum...
ELLIOT : Pomme !
LABUSE : Pomme ?
IRIS : Voilà ! Pomme ! Facile, hein ? Vous le tuez pas tant que l'un d'entre nous n'a pas dit pomme.
LABUSE : COMME VOUS VOUDREZ ! J'entends à des lieues à la ronde ! J'vais pas l'louper !
IRIS : Euh... Eliott, pourquoi pomme ?
ELLIOT : C'est mon mot de passe interne.
THOMAS : Ah, t'es pas super sécurisé...
ELLIOT : Personne ne veut pirater une machine à café.
LABUSE : Meurtre plus signal secret… ça fera 7.000 pièces ! Direction la taverne !
THOMAS : Je sais pas pourquoi mais j'ai l'impression que tout c’est un très mauvais plan.
LABUSE : En route !

musique de fond
* la porte de la taverne s'ouvre et des cris de pirates se font entendre. *
LABUSE : Le scientifique vient dans cette taverne tous les jours en début de soirée. On pourra pas l'rater ! HAHAHA ! Tout l'monde l'insulte quand il entre !
TAVERNIER : Bonsoir, qu'est-ce que j'vous sers ?
LABUSE : Du rhum pour ces gars-là, et pour moi !
THOMAS : Alors de l'eau pour moi... J'ai assez bu au Moyen-Age...
LABUSE : De l'eau ? WAHA ! T'as du cran, j'aime ça !

* LaBuse tape dans le dos de Thomas *

THOMAS : Aïe !

LABUSE : J'vais aux latrines, j'me retiens depuis 2 jours. J'aime PAS faire caca sur mon bateau. Et touchez pas à mon verre, hein ! Vous savez c'que j'fais aux gens qui touchent a mon verre ?!

IRIS : J'imagine que vous...

LABUSE : JE LES TUE !

IRIS : Et bah voilà, c'est c'que j'pensais...

TAVERNIER : Et voilà les 3 rhums et... hihihi… Un verre d'eau pour le courageux !

THOMAS : Merci ! Iris, c'est fou toutes les aventures qu'on vit ensemble, hein ? On a frôlé la mort, et c'est dans ces moments-là qu'on réalise que l'amour...

IRIS : Mais c'est vrai qu'on a complètement oublié de te déposer chez toi !

THOMAS : Quoi ?

ELLIOT : Je peux le faire immédiatement.

THOMAS : Non non, non, on a une mission, j'veux rencontrer ton père qui est probablement un grand homme !

IRIS : Non, non, je t'arrête tout de suite. Mon père n'est PAS un grand homme. C'est un homme qui a jamais levé le nez de ses inventions pour regarder le dessin que je lui avais fait. Quand j'étais ado, j'suis partie 1 semaine sans le prévenir. Quand j'suis rentrée il m'a juste dit « Tas passé une bonne soirée ? ».

THOMAS : D'accord...Ouah ! Bah il a quand même inventé la machine à voyager dans le temps !

IRIS : Il a jamais su vivre le moment présent, alors tu vois, j'trouve ça un peu lâche d'essayer d'en partir

THOMAS : Ben, je… Moi, si tu me faisais un dessin, j'l'accrocherais au frigo, parce que... c'est aussi ça un couple, c'est aussi de petites attentions qui font plaisir...

ELLIOT : Ecoutez là-bas.

PIRATES : Eh ! Le scientifique ! Regardez qui que v'là. C'est l'scientifique !

IRIS : ça doit être mon père ! Allons-y !

PIRATES : Alors l'scientifique ! Tu *scientifises* quoi en c'moment ? Bah expliquez-là nous votre histoire de... *gravitationnalité* !

SCIENTIFIQUE : Eh bien, lorsqu'un objet tombe, en vérité, il est attiré par la terre !

PIRATES : HAHAHAHAHA

IRIS : Mais c'est pas du tout mon père !

ELLIOT : Identification ! C'est le scientifique : ISAAC NEWTON !

PIRATE : Donc si j'te soulève comme ça… Et que j'te jette par terre...

* les pirates jettent Newton au sol *

NEWTON : Aïe !

PIRATE : Mais j't'ai rien fait mon brave, t'as juste été attiré par la Terre ! AHAHAHA !!!!!

NEWTON : A vrai dire, vous m'avez projeté au sol, donc vous avez exercé une force en plus de celle de la gravité ! Il faudrait plutôt me soulever !

PIRATE : GNA HA HA !

NEWTON : Vous me portez à bout de bras, et vous me lâchez ! AH ! Aïe !

PIRATES : HAHAHAHAHA !

NEWTON : Intéressant, non ? Vous n'avez exercé aucune force de propulsion ! Et pourtant, j'ai filé droit vers le sol. C'est la terre qui m'a attiré.

PIRATES : Les gars ! Et si on essayait dans l'eau ? Pour voir s'il est attiré DANS L'FOND ! OUAI !

NEWTON : Non, ça c'est Archimède ! On nous confond parfois.

PIRATES : Allez ! On l'emmène au port ! On l'attache à un gros caillou, et on fait une expérience SCIENTIFIQUE !

IRIS : Si Isaac Newton est là, c'est forcément en rapport avec mon père ! Il faut l'aider ! Hé, pssst... Monsieur Newton !

NEWTON : Oui ?

IRIS : Préparez-vous à courir... HE, les gars ! Rhum gratuit pour les premiers au bar !

PIRATES : OUAI, ALLEZ !

IRIS : Suivez-moi, courez !

ELLIOT : C'est bon, nous sommes à l'abri dans cette ruelle.

NEWTON : Ah, merci mes braves !

IRIS : Il faut qu'on se dépêche avant que LaBuse revienne parce que... à votre avis, il fait quoi au gens qui s'enfuient pendant qu'il est aux toilettes ?

THOMAS : Oh ! Je sais ! Il les tue, c'est ça ?

IRIS : Oh, super, Einstein... Mais, Monsieur Newton, qu'est-ce que vous faites là ? Vous vivez pas en Angleterre ?

NEWTON : Si, mais je suis venu ici pour réfléchir au calme à une nouvelle théorie… Et prendre un peu de vacances, ce sont clairement les PIRES vacances de ma vie. Je suis un

grand scientifique très respecté dans mon pays ! Savez-vous comment j'ai découvert la théorie de la gravitation universelle ? Je marchais sous un arbre, quand soudain, une...

IRIS : NON NE DITES PAS CE MOT, par pitié, LaBuse n'est pas loin.

NEWTON : Une... Une poire m'est tombée sur la tête !

IRIS : Ah ! Ouf ! Attendez, une poire ? Mais dans les livres on nous a toujours dit que c'était...

NEWTON : Et j'ai toujours été passionné par les sciences, depuis que je suis haut comme trois...

IRIS : NON, non !

NEWTON : Chatons qu'on aurait mis les uns sur les autres.

IRIS : Ouf !

NEWTON : J'étais très mignon !

IRIS : Monsieur Newton, auriez-vous rencontré un autre scientifique ?

NEWTON : Tout à fait ! Vous voyez, un certain Docteur Simon m'a approché pour en savoir plus sur une de mes théories abandonnées sur l'infiniment moyen ! Et s'il y avait quelque chose entre l'infiniment grand et l'infiniment petit : ce n'est ni petit, ni grand, ni fini, ni infini, ni passé, ni présent, ni mou, ni dur, ni froid, ni chaud, ni…

IRIS : Oui, bon merci, on a compris ! Tu m'étonnes qu'il a abandonné cette théorie ! Mais, pourquoi mon père s'est intéressé à ça ?

NEWTON : Ça m'a fait plaisir de parler avec quelqu'un qui me comprenait, mais ensuite, il m'a volé mon carnet et il a disparu !

IRIS : Et il a dit quelque chose avant de partir ? Genre... Allez salut, je vais aller à.... ?

NEWTON : Parfaitement !

IRIS : OK, cool ! Il a précisé qu'il partait chez les Mayas pour y déposer une relique.

IRIS : Les Mayas ?

ELLIOT : Une relique ?

NEWTON : Oui, une relique qui contient une...

LABUSE : POOOOOOOOOOOOMME !

NEWTON : OOOOOOH !

THOMAS : Votre Isaac Newton vient d'se faire buter par la hache de LaBuse.

IRIS : Mais LaBuse, t'abuses ! On a pas dit le signal !

LABUSE : Si, MOI, j'l'ai dit ! Vous avez dit qu'on l'tuait pas tant que l'un d'entre nous disait pas pomme ! J'ai dit pomme.

ELLIOT : C'est logique, on ne peut pas lui reprocher ça...

LABUSE : Merci !
IRIS : Mais c'est quoi cette histoire ? Mon père a déposé une relique chez les Mayas ?
ELLIOT : J'ai la trace du passage du Docteur Simon dans la civilisation Maya en l'an...1524 !
LABUSE : Maintenant donnez-moi mes 8.000 PIECES ! Vous savez c'que j'fais aux gens qui m'payent pas ?
THOMAS : Vous êtes sympa et vous passez l'éponge ?
LABUSE : JE LES TUUUUUE !
THOMAS : J'aurais essayé...
IRIS : Ah non, non mais bien sûr ! On va vous payer !
LABUSE : Bon alors ?
IRIS : Attendez ne bougez pas surtout, je les cherche… Je les cherche...Eliott ?
LABUSE : Vous les avez ou pas ?
ELLIOT : Retemporalisation dans... 5... 4... 3... 2...
LABUSE : Vous les avez pas ? JE VAIS VOUS TUER !
IRIS : ON BOUUUUUUGE !
voyage temporelle

ELLIOT : Nous voici dans le sud du Mexique en 1524. La température extérieure est très précisément de 29° centigrade. La faune sauvage se compose d'insectes, de lamas, de...
THOMAS : Vous aussi ça vous fait un truc bizarre dans les intestins un voyage dans le temps ?
IRIS : Non, ça, c'est l'eau que t'as bu dans la taverne. Et tu pourras pas dire qu'on t'a pas prévenu !
LABUSE : Bon sang, qu'est-ce qui s'est passé ?!
THOMAS, ELLIOT ET IRIS : LABUSE ?
LABUSE : Il faisait nuit, et là il fait jour ! Où qu'on est ? Par quelle magie ? Ce sont de nouvelles terres ? Ça sent le trésor à plein nez ! Préparez mes 8.000 pièces, je vais piller tout le monde et je reviens ! HAHAHAHAHA !
THOMAS : Nickel, on vient de lâcher un pirate sanguinaire chez les Mayas...

NARRATEUR : Mais où peut bien être le Docteur Simon ? Que va-t-il arriver à nos héros ? Et qu'en est-il de cette drôle de relique ? Tout ça, je le sais ! Vous aimeriez bien être à ma place, hein ? Rendez-vous au prochain épisode de *l'Epopée Temporelle* !

Sixième épisode : « Le sacrifice »

♫ À travers les époques, les dangers, une grande aventure les appelle… ♫

♫ c'est, c'est, c'est…. L'ÉPOPÉE TEMPORELLE ! ♫

NARRATEUR : Nos héros sont en terre Maya au milieu d'une végétation luxuriante et dans une chaleur étouffante à la recherche du docteur Simon et d'une prétendue relique… Et comme moultes explorateurs vous le confirmeront, les aventures à l'étranger commencent bien souvent par un problème ... d'intestins.

IRIS : Thomas !
THOMAS : C'est pas moi.
IRIS : C'est Eliott peut-être ?
ELLIOT : Je n'ai pas de d'orifice qui permet de produire ce son.
IRIS : Bon Thomas prend un moment pour toi, nous on t'attend ici.
THOMAS : Ça vient pas de moi ! Vous savez quoi ça m'énerve ces accusations *pet* j'ai besoin d'un moment tout seul pour *pet* réfléchir à un plan pour récupérer la relique de ton père juste... *pet* juste derrière les buissons là *pet* les buissons de la réflexion. Je reviens.
ELLIOT : Iris, c'est étrange, je ne t'ai jamais vu assouvir ce besoin humain que représente l'évacuation des déchets.
IRIS : Ouais, parce que je suis une princesse, Eliott.
Aliénor apparaît de nulle part
ALIENOR : Tenez voici les clefs.
IRIS : Aliénor ! Regarde Thomas y'a … Ah oui c'est vrai ! Il fait caca ...
ALIENOR : Mais vous ne prenez pas les clés ? Vous ne prenez pas les clés ?
IRIS : Non mais on s'en fout de tes clés, la conne ! Tu vois bien qu'on est plus enfermés dans un bateau ?
ALIENOR : Mais j'essaye d'aider Dame Iris !!! Mais où sommes-nous désormais ? Ou sommes-nous désormais, quelle est cette forêt luxurieuse. Quelle est cette forêt luxurieuse ? Est-ce le paradis ?
IRIS : Bon ! Perdons pas de temps ! Garde tes clés là et donne-nous la machine à voyager dans le temps !
ALIENOR, soupirant : Très bien... Si ça peut me permettre de récupérer mon royau...
Alienor se téléporte
IRIS, énervée : Mais putain ! Il faut toujours qu'elle disparaisse !

on entend le bourdonnement d'une foule agitée

ELLIOT : Iris, tu entends ?

IRIS : C'est Thomas !

ELLIOT : Je détecte d'autres êtres humains, certainement des Mayas ! Ne nous approchons pas ils sont trop nombreux !

IRIS : Mais ils sont en train de l'enlever !

ELLIOT : C'est trop dangereux pour le moment.

IRIS : On le laisse se faire trucider ?

ELLIOT : On le laisse se faire trucider ?

IRIS : Non ! Bien-sûr que non !

ELLIOT : Pardon. Je n'avais pas compris que le ton induisait la réponse.

IRIS : On va à son secours !

ELLIOT : Suivons-les, de loin.

musique d'ambiance

THOMAS : Heu... Ok... les... les gars ? Vous comptez faire quoi avec moi au juste là ? Je sens que c'est important mais j'ai...j'ai une peur je… Ohh ! Une pyramide, d'accord on va à la pyra.. Ok ! On va à la pyramide. Putain c'est toujours quand j'ai besoin d'un traducteur robot du futur qu'il y en a jamais … Vous allez faire quoi de moi ?

ELLIOT : Regarde Iris ! Ils emmènent Thomas en haut de la pyramide

IRIS : Oh merde ! Un sacrifice humain !

THOMAS : Vous faites quoi ???

IRIS : Bon bah on le laisse là ... Non non ! Non non ! Bon Eliott on s'approche, il faut le sauver !

THOMAS : Laissez-moi en vie !

ELLIOT : La cérémonie commence…

IRIS : Je peux pas regarder ! Je ferme les yeux, c'est trop cruel...

ELLIOT : Ils soulèvent Thomas devant la foule, et le tendent à bout de bras.

IRIS : J'ai pas fermé les yeux pour que tu me décrives précisément la mort de mon ex !

ELLIOT : Très bien ! *voix rauque* Mode silencieux activé.

THOMAS : Vous faites quoi là ? Ne faites pas ça !

IRIS : Oh mon dieu ! Qu'est-ce qu'il se passe ? Ils l'ont tué ?

THOMAS : Non s'il vous plait laissez-moi en vie !

ELLIOT : *Bruit de robot* Fin du mode silencieux. Je décris ou je décris pas ?

IRIS : Oh tant pis, j'ouvre les yeux !

on entend les cris de joie de la foule et les rires de Thomas

THOMAS : Arrêtez ! Arrêtez nan pas sur les côtes !

IRIS : Ils le chatouillent ?

THOMAS : Ahhh les cons, les cons ! Vous êtes cons putain !

IRIS : Ils ont l'air totalement pacifiques en fait ! Allons-y Elliot, on a peut-être une chance !

musique

Thomas rigole

Arrêtez oh les cons !

UN MAYA : D'autres étrangers !

THOMAS : Oh salut les amis ! Ohh arrête de me chatouiller toi !

UN MAYA : Bienvenue, vous voulez des guilis aussi ?

IRIS : Ah non non, sans façon. Nous sommes ici pour libérer notre ami Thomas !

UN MAYA : Il n'est pas prisonnier, on devait juste faire la cérémonie des chatouilles. Maintenant que c'est fait nous avons satisfait les dieux et donc…

LES MAYAS, en chœur : CHOCOLAT CHAUD !

♫ Même s'il fait chaud, il boit son ca-cao, ♫

♫ et pendant qu'il le touille, on lui fait des cha-touilles ! ♫

THOMAS : Mais il est trop bon votre cacao !

ELLIOT : Presque aussi bon que mon café ! Je suis preneur de la recette.

IRIS : Vraiment ? C'est pas vos traditions de faire des sacrifices humains ?

UN MAYA : Avant oui ! Avant, il y a 200 ans, nos ancêtres étaient complètement fous. Ils sacrifiaient des vierges pour les dieux, tout ça...

UN MAYA : Mais entre-temps, on a découvert le cacao ! ça nous a tous détendus et maintenant c'est chatouilles et chocolat chaud ! Aujourd'hui on est pacifique hein ! C'est fini cette violence hein ! D'ailleurs, comment peut-on vous aider, étrangers ?

ELLIOT : Je suis un robot qui vient du futur et voici Thomas du XXème siècle. Nous sommes ici pour chercher une relique que l'inventeur de la machine à voyager dans le temps vous a sûrement confié.

IRIS : Chtt, Nan ! Mais nan ! Fallait pas tout dire comme ça !

UN MAYA : Ah oui je vois d'accord.

ELLIOT : Mais ? Vous, vous, nous croyez ?

UN MAYA : Oh ben, on croit déjà une bonne trentaine de dieux dont, le dieu chasseur d'opposum ! Alors des gens qui voyagent dans le temps franchement c'est pas dingue. D'ailleurs on a eu la visite d'un dieu blanc pas plus tard que ce matin !

IRIS : Ah super ! C'est mon père ! Menez-nous à lui.

UN MAYA : Non, car il a disparu comme par magie ! Il nous a donné une relique à protéger comme la prunelle de nos yeux. On l'a enfoui sous le temple, avec des pièges, des gardes, des caïmans. On adore les caïmans.

UN MAYA : Oh ! Regardez là-bas ! Des nouveaux visiteurs !

FOULE : Youpi ! Ils arrivent dans d'énormes bateaux ! Préparez du cacao pour les visiteurs ! Cacao ! Cacao !

ELLIOT : Ceux qu'ils appellent visiteurs semblent être des conquistadors.

THOMAS : Cool !

IRIS, sarcastique : Ils vont nous massacrer et s'emparer du pays ...

THOMAS : Euh ... pas cool ...

UN MAYA : Ouah ! Comment ils sont beaux les nouveaux visiteurs... Assis sur leurs chiens géants et tout...

UN MAYA : Oh là là ! T'as vu ?! Ils ont des bâtons qui font du bruit et des éclairs !

UN MAYA : Regarde Cappou !

IRIS : Des cavaliers avec des fusils ?!

UN MAYA : Rooh, comme c'est original !

IRIS : Amis Mayas ! Ces hommes sont mauvais et dangereux ! Ils sont là pour s'emparer de vos terres !

LES MAYAS : Mais nooon ! Ça va ! Soyez pas parano comme ça ! Descendons les accueillir ! Vite ! Le cacao et les gaufrettes !

* la foule crie de joie *

Visiteurs ! Voici du cacao et des petites gaufrettes croustillantes super bonnes ! Tiens, régale-toi !

CONQUISTADOR : Holà ! Soy el capitaine Fernandez ! Et par ce drapeau, je déclare ce pays ... colonie du royaume d'Espagne !

THOMAS : Pardon ? Qu'est-ce... qu'est quoi ?

IRIS : C'est cool la traduction mais c'est obligé l'accent pourri ?

ELLIOT : Je n'aime pas cet homme. Je lui fais un accent pourri.

FERNANDEZ : Emparez-vous de leurs otages !

IRIS : Quoi ?!

THOMAS : Oh putain !

les personnages se débattent, la foule est en panique

FERNANDEZ : Ligotez les prisonniers ! Et tuez-les !

THOMAS : Noooon !

FERNANDEZ : Pas de survivants !

IRIS : C'est un massacre !

UN MAYA : Adieu Cappou !

CAPPOU : Adieu Chino !

THOMAS : Attendez ... Vous vous appelez Cappou et Chino ?

bip bip bip

ELLIOT : Un cappuccino ! Combien de sucres ?

IRIS : On vous l'avait dit ! Ils vont nous massacrer !

THOMAS : Iris ... Avant de mourir ... Je voulais te dire que mes sentiments pour toi ...

on entend un hurlement de brute

IRIS, THOMAS, ELLIOT : La Buse ?!

CAPPOU : C'est qui lui ?

IRIS : On l'avait oublié !

CHINO : Ah mais il nous aide !

FERNANDEZ : Ma..ma..ma..mais ¿qué pasa ?

LABUSE : On fait la compote !

CAPPOU : Merci ! Merci, quelle force !

THOMAS : Lui, défonce-le...non pas lui c'est un Maya ! ah...trop tard, c'est pas grave.

IRIS : Vas-y La Buse !

THOMAS : Un dernier La Buse !

FERNANDEZ : Non...pas moi ! Je suis le capitaine Fernandez.

LaBuse dégaine sa hache

FERNANDEZ : Non...pitié !

LABUSE : Tiens prends-ça !

FOULE : Yeah !!! Il nous a sauvés !

LABUSE : J'adore ce voyage.

THOMAS : Bien joué, LaBuse !

IRIS : Oh merci, tu nous as sauvés. Sans toi c'était la fin !

LABUSE : C'est bizarre ce qui s'est passé. J'avais ni envie de vous demander de l'argent ni envie de vous tuer… Juste envie de vous aider...

THOMAS : Ah ça, LaBuse c'est parce qu'on est devenus... des amis !

LABUSE : Des... amis ?

IRIS : Mais, où t'étais LaBuse ?

LABUSE : Oh, mes *desamis*, j'ai vécu une aventure incroyable ! Je suis parti à la recherche d'un trésor. J'ai vu ce temple…

UN MAYA : La pyramide.

LABUSE : Ouais ça ! J'suis entré d'dans et puis je suivi mon instinct d'pirate. Il y avait des énigmes à résoudre genre deux statues presque identiques mais qui pouvaient bouger. Il semble qu'il fallait faire une combinaison de mouvements.

THOMAS : Ouais et alors ?

LABUSE : J'ai tout cassé, puis je suis passé !

UN MAYA : Oh non, il a cassé nos pièges !

LABUSE : Après il y avait un long corridor, il manquait des dalles et il y avait des flèches empoisonnées qui sortait des murs, et semblait qu'il y avait un chemin précis à suivre...

THOMAS : Ouais et alors ?

LABUSE : J'ai tout cassé ! Les murs, les flèches, les dalles, le chemin : tout cassé ! Puis enfin je suis arrivé devant une porte en métal forgé, avec des tas de chiffres on aurait dit une suite de nombres !

IRIS : Et t'as tout cassé.

LABUSE : Non ! J'ai remis les chiffres dans un ordre précis ! C'était la suite de Fibonacci ! Quelqu'un me l'avait expliqué avant que j'le tue...

* LaBuse rigole *

IRIS : Mais ça veut dire que t'as trouvé la relique de mon père ! Enfin...le trésor !

LABUSE : Ouais, le v'là ! C'est un truc en bois roux qui coulisse avec plein de bidules écrit dessus… Pas dingue !

IRIS : Oh j'me souviens de ça ! C'était un jouet que j'avais quand j'étais petite, c'est un calendrier rond que mon père m'avait donné pour apprendre le système solaire !

THOMAS : Est-ce qu'on s'en irait pas parce qu'il y a les cavaliers qui débarquent encore !

IRIS : Eliott dis-moi qu'il y a un indice sur cet objet !

ELLIOT : D'après mes capteurs le calendrier possède une balise donnant des coordonnées temporelles divisées en trois parties, il nous manque deux balises.

IRIS : Et où est-ce qu'on trouve ça nous ? Vite Eliott ! Les conquistadors ne sont plus très loin !

ELLIOT : C'est bon, mes calculs m'indiquent où se trouve la seconde balise.

IRIS : Yes ! Eliot, tu déchires !

ELLIOT : On peut de s'y rendre maintenant.

LABUSE : J'viens avec vous les *desamis* !

IRIS : LaBuse, je pense que ta force sera plus utile aux Mayas qui vont devoir affronter les conquistadors.

ELLIOT : Notre destination semble très dangereuse. Une aide puissante ne serait pas de refus.

IRIS : Bon d'accord, LaBuse tu viens avec nous !

ELLIOT : Coordonnées entrées.

IRIS : Mes amis Mayas, je ne vous cache pas que les prochaines semaines risquent d'être difficiles. Alors tenez bon, okay ?

LES MAYAS : Vous inquiétez pas ! On va faire ce qu'on sait faire de mieux...

♫ On fait des guilis et ça nous réussit ! ♫

♫ Les dieux sont ravis et on se fait des amis ♫

IRIS : Okay. Et juste comme ça, hein, s'ils vous offrent des couvertures, refusez-les.

ELLIOT : Retemporalisation immédiate.

IRIS : Allez, salut !

voyage temporel

NARRATEUR : Le saviez-vous ? Les envahisseurs européens n'ont pas hésité à donner des couvertures contaminées par la petite vérole, pour décimer les populations d'Amérique.

L'Épopée Temporelle, ce n'est pas que du divertissement c'est aussi de la culture, sauf les petites gaufrettes ! Ça, les Mayas ils n'en avaient pas ! À la semaine prochaine pour découvrir leur nouvelle destination !