

RIAG-BOUGUEBINA Fouzia
Chargée de Cours
Département de français
Faculté des Lettres et Langues
Université Hassiba ben Bouali
Chlef

E-mail : bouguebina@yahoo.fr

RESUME DE LA COMMUNICATION :

La traduction de l'interculturel : Traduire le sens ou traduire le goût ?

Si l'on conçoit que traduire, c'est l'activité d'introduire un texte dans un autre contexte linguistique, idéologique et culturel, on doit par ailleurs admettre que cette activité n'est pas dénuée d'un esprit critique de réinterprétation. Le texte-source, malgré le désir du traducteur de le faire fondre dans la production de la langue-cible, tient à conserver quelques marques d'étrangeté. En effet, le traducteur se trouve confronté à un double problème : celui de la fidélité au sens même du texte et la liberté d'adaptation, de changement, d'altération du sens au contexte du moment où l'on traduit. Ainsi le texte traduit ne peut en aucun cas être ni tout à fait semblable au texte-source ni tout à fait différent et devient une sorte d'intertexte. La traduction peut être définie comme l'expression d'une différence entre deux cultures, comme une nouvelle lecture du texte-source qui peut orienter le lecteur vers des sens nouveaux, vers de nouveaux horizons d'attente, comme une opération sur une langue étrangère, sur la pensée de l'Autre, sur sa culture, sur son esthétique sans pour autant en altérer son originalité.

La traduction est donc un moyen parmi d'autres de s'approprier une langue étrangère sans jamais rivaliser avec elle en ce sens qu'elle ne peut pas toujours parvenir à rendre compte de l'originalité de certains textes où le traducteur décèle beaucoup de non-dits, de silences et d'absence de mots. Mais certaines traductions, surtout si elles sont faites par un connaisseur de la langue doublé d'un bon écrivain, en devinant les significations profondes du texte dépassent le texte traduit et l'enrichissent d'une esthétique nouvelle. Il est à reconnaître cependant que dans certaines traductions, on ne lit qu'un discours anodin, sans rythme, sans goût, un document du langage de son temps, un produit et non une activité, sans aucune sensibilité pour l'harmonie et la poésie du texte traduit. Traduite, une langue peut être dépossédée de toute son oralité, de sa rythmique, de sa syntaxe et de sa prosodie car il y a travestissement du rythme, une sorte de trahison du vrai goût du texte.

C'est dans cette perspective de compromis entre traduire le sens et traduire le goût que va s'inscrire notre intervention en prenant comme matériau la traduction du texte littéraire informatisé.

La traduction de l'interculturel : Traduire le sens ou traduire le goût ?

« Traduire, c'est trahir », partant de cette idée, nous pouvons affirmer que nul ne peut être fidèle en traduisant d'une langue à une autre. Car, dans ce passage, le texte-traduit conserve certaines marques étrangères. Cette intraduisibilité prend une importance dans n'importe quelle langue étant donné qu'il y a plusieurs mots étrangers qui ne trouvent pas leurs équivalents dans la langue-source ou, parfois même, si l'on croit avoir su les traduire, ne véhiculent pas le même sens donné à lire ou à entendre dans cette langue. Même s'il tend à se fondre dans la production du pays traducteur, le texte sera plus ou moins toujours un texte importé, une pièce rapportée dans la langue ou la culture-cible. Donc, on peut dire que le texte traduit est une sorte d'utopie, de non-lieu, ni tout à fait semblable au texte-source, ni tout à fait assimilable à un texte directement écrit dans la même langue que la sienne. Il est évident que du point de vue de la langue-source, toute traduction peut être lue comme perte, mais du point de vue de la langue-cible, la traduction peut être interprétée comme une nouvelle lecture qui peut apporter au texte original des sens nouveaux, des dimensions nouvelles. La question de fidélité en traduction est une fausse question car on ne peut pas parler d'une traduction infidèle, mais autre. Il est clair que l'écrivain qui tente l'expérience de la traduction dans une langue « étrangère » qu'il côtoie et qu'il ignore ne pose pas le problème de la fidélité mais la réinterprétation de son incapacité à la reformuler dans sa langue maternelle. Partant de l'expérience littéraire de Nina Bouraoui dans son rapport douloureux à la langue de son père qu'elle veut « apprivoiser » et qui finit toujours par s'intégrer à sa langue maternelle si bien qu'elle ferme ses phrases par « *hachma* ». Cette honte qu'elle exprime quant à sa relation avec l'arabe qu'elle parle sans pouvoir le traduire nous amène à penser directement à la relation de l'apprenant qui prendrait comme exemple d'étude ce type de texte littéraire, à la langue dans lequel il s'annonce comme expression d'une brèche linguistique.

Introduire le texte littéraire dans un autre contexte linguistique, idéologique et culturel peut signifier sa réinterprétation ou plutôt son adaptation à un système

linguistique qui ne répond ni à sa syntaxe, ni à ses sonorités ni même à son sens. C'est dans cette perspective que nous considérons les deux textes de Nina Bouraoui : *Le jour du séisme* (1998) et *Garçon manqué* (2000) comme exemples du désir qu'a l'écrivaine de s'approprier une langue qu'elle goûte mais ne comprend pas :

*« Je ne parle pas arabe. Ma voix dit les lettres de l'alphabet, â, bâ, tâ, thâ puis s'efface. C'est une voix affamée. C'est une voix étrangère à la langue qu'elle émet. Je dis sans comprendre. C'est une langue espérée qui ne vient pas. »*¹

La langue arabe est pour elle une langue de la différence, de sa différence dans un cadre linguistique et même socio-culturel qui l'attire puisqu'elle se considère plus algérienne que française, et, en même temps, l'exclut dans la mesure où elle se sent abandonnée :

*« Cette langue qui s'échappe comme du sable est une douleur. Elle laisse ses marques, des mots et s'efface. Elle ne prend pas sur moi. Elle me rejette. Elle me sépare des autres. Elle rompt l'origine. C'est une absence. Je suis impuissante. Je reste étrangère. »*²

Ce sentiment d'étrangeté dans la langue arabe, Nina Bouraoui l'a traduit dans *Le jour du séisme* lorsqu'elle tente elle-même l'expérience du passage de la langue française à la langue arabe. Ainsi, nous verrons, dans le passage ci-dessous, qu'elle a confirmé ce qu'elle avouera dans *Garçon manqué* : « Je reconnais les sons, el chekl. Mais je reste à l'extérieur du sens. »³ :

*« Mon enfance ouvre le jardin, el boustain. Elle dicte et impose. Elle construit une école, el madrassa. Elle prend et remplace. Elle écrit, kataba. (...) Elle se transmet. Elle fait – âmala – la mémoire. »*⁴

¹ Nina Bouraoui, *Garçon manqué*, Editions Stock, Paris, 2000, p. 11.

² Ibid., pp. 11-12.

³ Ibid., p. 11.

⁴ Nina Bouraoui, *Le jour du séisme*, Editions Stock, Paris, 1998, p. 48.

Dans cette traduction apparaît une certaine liberté de l'écrivaine à altérer aussi bien le sens, la syntaxe que l'orthographe des mots de la langue qu'elle parle à sa façon, qu'elle invente et dont elle reconnaît plus le son que le sens. Ainsi nous relevons certaines anomalies sémantiques et syntaxiques :

- L'orthographe du mot « *el boustain* » ne renvoie au mot jardin que phonétiquement : la traduction exacte étant « el boustan ».

- Le verbe « *kataba* » ,qui signifie réellement « écrire », n'est pas accordé à son sujet « elle » mais renvoie à un sujet masculin, donc il aurait été plus judicieux d'écrire « *katabate* », de plus *kataba* est conjugué au passé alors que le verbe « écrire » est conjugué au présent ;

- Le choix du verbe « *âmala* » pose deux problèmes l'un sémantique et l'autre syntaxique : ce verbe ne renvoie pas toujours à l'action de faire, il véhicule plus le sens de « *travailler* » que de faire : le verbe de « *fâla* » aurait été plus juste. De plus, il ne s'accorde pas avec le sujet « elle ». Là aussi écrire « *âmalate* » au lieu de « *âmala* » est de rigueur.

L'interprétation des sons entendus, mais non assimilés par Nina Bouraoui nous conduit à penser que ce besoin de faire appel à la langue arabe est senti comme une pratique visant la communication, par le truchement du texte, d'une quête linguistique, culturelle et identitaire. Aussi l'intégration de la langue arabe dans le texte littéraire en langue française n'est-elle pas perçue comme un enrichissement esthétique, une reconnaissance de la diversité de soi par rapport aux autres. C'est cette diversité même qui nous préoccupe dans la prise en charge du texte littéraire en vue de son enseignement à distance en utilisant l'informatique comme support didactique. L'apprenant, en étudiant ce type de texte littéraire, sera lui aussi confronté au même problème conflictuel : comment traduire en langue étrangère (le français) ce qu'il comprend en langue

maternelle (l'arabe ou l'algérien). Doit-il traduire le sens littéral du texte littéraire tel qu'il le perçoit ou doit-il, au contraire, goûter ce texte pour reconnaître sa spécificité littéraire. Mais ceci demande une certaine compétence linguistique, une certaine sensibilité esthétique à la littérarité du texte. Partant de l'idée que la traduction est ce travail de déconstruction du langage pour accéder à une langue étrangère, à la pensée de l'Autre, à son esthétique et à sa culture, comment montrerait-elle la part de l'interculturel dans cette rencontre du linguistique et du culturel ? L'apprenant, pour ce faire doit répondre au profil décrit par R. Barthes qui ne cessait d'affirmer dans *L'empire des signes* : « Le rêve : connaître une langue étrangère (étrange) et cependant ne pas la comprendre ; percevoir en elle la différence, sans que cette différence soit jamais récupérée par la socialité superficielle du langage, communication ou vulgarité ; connaître, réfractées positivement dans une langue nouvelle, les impossibilités de la nôtre : apprendre la systématique de l'inconcevable ; défaire notre « réel » sous l'effet d'autres découpages, d'autres syntaxes, découvrir des positions inouïes du sujet dans l'énonciation, déplacer sa topologie ; en un mot descendre dans l'intraduisible. ». Ces problèmes évoqués par Barthes sont immédiatement reliés à la perception qu'a l'étudiant d'une langue étrangère : problème de compréhension, de pénétration du sens, d'interprétation du silence, de l'absence du mot, du non-dit, en un mot de l'implicite. Et là, il faut savoir qu'il ne suffit pas d'enseigner une langue dans les bonnes règles de l'art, mais de la comprendre et de la goûter.

La question qui se pose, d'emblée ici, est comment expliquer un texte littéraire à un apprenant de langue étrangère quand ce texte renferme une inter-culturalité interne évidente entre la langue maternelle (le français) et la langue paternelle (l'arabe)? Quand Nina Bouraoui dit : « Je parle français. J'entends l'algérien »⁵, elle traduit son malaise linguistique et culturel par rapport à la langue arabe. Face à elle, l'apprenant dira : « Je parle l'algérien. J'entends le français. » pour exprimer, à son tour, la difficulté à saisir dans sa complexité une langue qu'il sent plus qu'il ne l'explique. En enseignant une langue étrangère, on est tout le temps appelé à interpréter des textes, à essayer de les

⁵ Nina Bouraoui, *Garçon manqué*, Editions Stock, Paris, 2000, p. 18.

rapprocher le plus possible du contexte socio-culturel, idéologique et même moral de l'apprenant. Il est à remarquer que si on fait allusion à cette notion en la rapprochant plus de la traduction, il faut comprendre un travail de lecture, d'interprétation et de réécriture qui est le résultat d'un ensemble de choix d'ordre linguistique, stylistique, esthétique, et aussi idéologique.

L'enseignement à distance des textes littéraires informatisés dans la classe du français langue étrangère peut constituer un apport appréciable à l'apprentissage et au perfectionnement de la langue. En effet, le texte littéraire, outre qu'il invite les apprenants à une réflexion sur la spécificité langagière de la littérature, leur permet d'observer la langue dans son fonctionnement. Son utilisation en Algérie en tant qu'objet de connaissance permettant une interrogation sur sa fonction et en tant que support pédagogique entraînant l'accès à une langue étrangère et à une culture autre a suscité une polémique sur sa fonctionnalité dans la relation pédagogique entre enseignant et enseigné ce qui nous amène à aborder en premier la position de la pédagogie algérienne face au texte littéraire à travers la présentation de deux programmes d'enseignement du texte littéraire dans la classe du français langue étrangère , pour en venir ensuite, à formuler une hypothèse de travail, issue d'une approche personnelle sur ce que devrait être sa prise en charge par de futurs enseignants en vue de son enseignement dans le cycle secondaire.

Depuis les réformes des années 70-80, la place du texte littéraire dans la classe du français langue étrangère est à chaque fois modulée en fonction des hypothèses de travail proposées par les pédagogues algériens. Dans un souci de rationalité, on assigne à l'enseignant du français, langue étrangère, de marquer une hiérarchisation des besoins de l'apprenant dans cette perspective: faire accéder l'élève à la communication usuelle ce qui a permis à la compétence orale d'être longtemps prévalente par rapport à la compétence écrite. L'enseignement du français passe donc d'une orientation linguistique à une orientation littéraire. Ainsi, dans le programme de 76 qui privilégie les techniques d'expressions (dissertation, commentaire, contraction), on accorde plus d'importance à la vision historique qui suggère une évolution de la langue littéraire d'un siècle à un autre

(d'où la chronologie dans l'étude des textes et des auteurs : Molière, Hugo, Zola, Vallès, Dib, ...). Dans ce cas, l'enseignement du texte littéraire devait permettre d'assurer à l'élève les moyens linguistiques, simples et élémentaires pour analyser et comprendre un message oral ou écrit formulé en langue moderne non marquée stylistiquement et de s'exprimer clairement/correctement. L'enseignement du texte littéraire ne se situe pas dans un cadre culturel ou esthétique mais se situe plutôt dans un cadre exclusivement linguistique. La recherche du style et de l'esthétique est soit reléguée au second plan, soit occultée tout simplement car l'essentiel est que l'élève manipule bien la langue dans un souci d'expression, d'analyse et de compréhension. Le programme de 86, quant à lui, accorde une grande importance aux techniques d'étude des poèmes, des paragraphes (économie du texte), à la description, au récit de fiction, aux techniques d'écriture. Le texte littéraire serait donc le support pédagogique qui assurerait l'initiation de l'élève à la lecture des textes poétiques afin de prendre connaissance de la rhétorique et d'apprendre à voir dans le poème une unité à la fois formelle et sémantique qui fondent sa spécificité. Force est d'admettre que le texte littéraire est employé d'une part comme un support d'apprentissage d'une langue et des techniques d'expression et d'autre part comme un moyen culturel et esthétique pour l'accès à une culture et pour participer à la créativité poétique.

Notre souci, à travers notre intervention sur le rapport écrivain-langue étrangère(l'arabe) puis apprenant-langue étrangère (le français) est de prétendre à une prise en charge du texte littéraire en tant que traduction d'un manque, voire même d'une gêne face à une langue qui traduit le goût et non le sens. Alors que le souci pour saisir aussi bien le dit que le non-dit d'une langue dans sa dimension interculturelle est :

- . Apprendre aux étudiants (futurs enseignants du secondaire) à analyser le fonctionnement interne du texte littéraire et sa technicité linguistique et stylistique serait pertinent dans la mesure où cela leur permettrait la découverte du monde littéraire et l'acquisition des méthodes d'observation et d'interprétation ainsi que l'accès au plaisir interculturel du texte littéraire.

- Rendre compte de la complexité du texte littéraire à se laisser « approcher » en familiarisant nos étudiants (futurs enseignants du secondaire) avec certaines techniques permettant une approche méthodique de ce type de textes. Aussi, une réflexion sur l'ordre de présentation des textes littéraires à ces étudiants est-elle à prendre en considération : doit-on préconiser d'abord de commencer l'analyse littéraire par le choix de textes fortement contextualisés, à savoir des textes qui, à partir d'indices spatio-temporels, de l'identification des marques de l'énonciation, seraient en mesure de nous éclairer sur le(s) sens des textes pour ensuite aborder des textes de plus en plus décontextualisés où l'opération de la perception de la signifiante atteindrait son maximum.

- Développer chez l'étudiant/futur enseignant des stratégies de lecture de plus en plus exploratrices à partir d'indices de plus en plus implicites. Les textes littéraires choisis à cet effet se devront d'être non seulement un support d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, mais aussi le lieu d'un savoir sur la forme et le fonctionnement du phénomène littéraire en tant que production mobilisant un arsenal de moyens esthétiques, procédés techniques, figures de style pour produire un réseau d'effets, sensations et sens.

- Faire découvrir cette richesse linguistique, puisque le texte littéraire est déconstruction/reconstruction du langage, et cette spécificité du texte littéraire à représenter l'interculturalité dans toute sa dimension socio-culturelle aux étudiants tout en leur montrant les mécanismes à l'œuvre pour la lecture et l'usage du texte littéraire.

Force est de reconnaître que le texte littéraire informatisé, même s'il reste un moyen efficace d'apprentissage d'une langue étrangère, son enseignement à distance permet à l'apprenant de dépasser la distanciation à l'Autre par le contact avec ses valeurs, sa culture, sa différence. Qu'il soit traduction d'un sentiment d'étrangeté, ou perception d'une identité, le texte littéraire doit toujours tenir compte des implicites culturels, des glissements esthétiques et des singularités individuelles pour pouvoir véhiculer l'apprentissage à distance d'une langue étrangère.

