



2021-n°1

I. Audras, N. Maillard - De La Corte Gomez, *Vivre la Littérature de Jeunesse dans la pluralité des langues : enjeux linguistiques, littéraires, éducatifs de la traduction*

De Florence Seyvos à Clémentine Beauvais en passant par Marie-Aude Murail : traduire la littérature de jeunesse contemporaine en FLE à l'université

Christèle MAIZONNIAUX (Université Flinders d'Adélaïde, Australie)



Résumé :

Intégrer la littérature de jeunesse dans un cours de traduction universitaire en FLE n'est pas fréquent. L'objectif n'est pas simplement de se familiariser avec la traduction, ses techniques, contraintes et difficultés, mais également de percevoir les spécificités d'un genre et d'un champ souvent méconnus mais néanmoins riches et innovants. Cet article problématise une démarche exploratoire et propose des pistes pour la mise en place de futurs travaux de recherche.

Mots-clés :

Littérature de jeunesse, romans pour adolescents, traduction, FLE, didactique des langues

Abstract:

Translation courses at tertiary level do not often include the translation of children's books. The objective of the described approach is not only for students to familiarize themselves with translation, translation techniques, constraints and difficulties but also to become more familiar with the specificities of this literary genre and to explore a field that is often unknown but still rich and innovating. This article presents an exploratory approach and suggestions for further research.

Keywords:

Children's literature, teen novels, translation, French as a foreign language, language pedagogy

Biographie :

Christèle Maizonniaux est maîtresse de Conférences à l'Université Flinders d'Adélaïde (Australie). Sa recherche porte sur les apports de la littérature de jeunesse pour l'enseignement des langues, et plus particulièrement pour le Français Langue étrangère. Dans ce domaine, elle a publié en 2020 [*La littérature de jeunesse en classe de langue. Pour une pédagogie de la créativité*](#) (Université Grenoble Alpes Editions, collection Didaskein).

Elle a aussi publié des articles portant sur les points spécifiques suivants : Littérature de jeunesse et sensibilisation à la variation (*Lidil*, 2019), Lecture contrastive à partir de la littérature de jeunesse (*Les langues modernes*, 2019), Littérature de jeunesse et développement des compétences orales (*The French Review*, 2018), Apports des supports iconotextuels multilingues pour l'écriture (*Lidil* 57, 2018), Littérature de jeunesse et découverte de la francophonie (*Bookbird*, 2016 et *Recherches en Didactique des langues et des cultures*, 2015), les réécritures contemporaines de contes en classe de FLE (*The French Review*, 2016), la littérature de jeunesse comme déclencheur de l'écriture créative (*Recherches et applications* 59, 2016), Littérature de jeunesse, écrits créatifs et évaluation de la compétence lexicale (*Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2014).

Christèle Maizonniaux a également co-publié avec D. Clode deux articles en anglais consacrés à Jules Verne et à ses emprunts aux récits d'explorateurs français en Australie. Pour toutes ces publications, on pourra se référer à <https://www.researchgate.net/profile/Christele-Maizonniaux/research>.

La traduction de la littérature de jeunesse française fait l'objet de diverses recherches¹. Celles-ci ont mis en évidence la spécificité de ce domaine, tant en ce qui concerne l'album que le roman pour la jeunesse. En outre, dans le secteur de l'édition, des aspects culturels ont été relevés comme la décision de traduire ou de ne pas traduire certains ouvrages ou de les destiner à un public d'âge différent². Certains³ évoquent des raisons liées à l'image du livre pour la jeunesse français dans ces pays. Ces aspects culturels sont rarement abordés en Français Langue Etrangère (FLE). La présente réflexion trouve sa place dans le cadre d'un travail d'initiation à la traduction ayant eu lieu au deuxième semestre 2020 à Flinders University (Adélaïde, Australie). Il concerne des étudiants de français de niveau avancé. Ce groupe est composé de 7 étudiants. C'est un groupe hétérogène qui se compose de deux étudiants multilingues, d'une étudiante de langue maternelle française et de quatre étudiants anglophones australiens. Ils appartiennent à des filières d'études différentes (éducation, audio-visuel, droit, relations internationales...). Le travail d'initiation s'effectue en deux temps : les étudiants sont d'abord exposés à des notions et concepts de traductologie à partir d'un manuel (Hervey & Higgins, 1992) et ce, lors de cours magistraux communs aux 5 langues enseignées dans l'institution. Les apprenants effectuent ensuite des exercices pratiques de traduction de l'anglais vers le français et vice-versa lors de travaux dirigés (TD). C'est dans le cadre de ces TD qu'a été introduit un corpus d'œuvres de littérature pour la jeunesse.

Intégrer la littérature de jeunesse peut permettre au groupe d'apprenants de découvrir un champ qu'ils ne connaissent pas et d'avoir une ouverture différente sur la culture française. Lire et traduire la littérature de jeunesse peut également leur permettre de voir comment des auteurs (adultes) s'adressent à un jeune public, et de découvrir, en filigrane, les représentations que ces auteurs se font de ce public. C'est aussi l'occasion d'avoir accès à un genre littéraire particulier, où des auteurs abordent des thématiques qui peuvent encore les concerner. C'est encore avoir accès à la langue parlée par les jeunes aujourd'hui, une langue absente des manuels. Introduire la littérature de jeunesse lors d'un module de traduction c'est offrir la possibilité, en raison de la brièveté de certains ouvrages (albums ou récits illustrés brefs par exemple), de les lire dans leur intégralité. Ainsi, à l'inverse de ce qui se fait à travers les exercices du livre, les apprenants

¹ Diament N., Gibello C., Kiefe C., et Thouvenin C. (dir.) : *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*, Paris, Hachette, 2008 ; Di Giovanni E., Elefante C. et Pederzoli, R. (dir), *Écrire et traduire pour les enfants, Voix, images et mots, Writing and translating for Children, Voices, Images and Texts*, Bruxelles, Peter Lang, 2010 ; Pederzoli R., *La traduction de la littérature d'enfance et de jeunesse et le dilemme du destinataire*, Bruxelles, Peter Lang, 2012 ; Constantinescu M., *Lire et traduire la littérature de jeunesse. Des contes de Perrault aux textes ludiques contemporains*, Bruxelles, Peter Lang, 2013.

² Hanauer J., «Französische Kinder-und Jugendliteratur in Deutschland», *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 57-4, 2005, p.257-260.

³ Beau N. et Lévêque M., « Les livres français pour la jeunesse traduits à l'étranger, esquisse d'une enquête », Diament N., Gibello C., Kiefe L. et Thouvenin C., (dir), *Traduire les livres pour la jeunesse-enjeux et spécificités*, Paris, Hachette, BNF, CNLJ, 2008, p. 43-54.

traduisent un extrait en ayant une vue globale de l'œuvre. Enfin, et ceci revêt de mon point de vue une importance cruciale, lire et traduire la littérature de jeunesse, c'est découvrir des textes et iconotextes susceptibles de procurer du plaisir, et ce alors que certains textes du manuel peuvent apparaître comme obsolètes, complexes, obscurs, voire rébarbatifs.

Le cours a initialement des visées linguistiques et culturelles. Il a dans une moindre mesure des visées littéraires. Intégrer la littérature jeunesse contemporaine dans la démarche permet d'accorder une plus grande place au littéraire, mais aussi d'avoir des ressources ancrées dans les réalités contemporaines avec des sujets forts. La composition du groupe, faite à la fois d'anglophones et de francophones, permet d'envisager des discussions et négociations sur le sens intéressantes puisqu'une partie du groupe est plutôt experte en anglais et l'autre en français.

Ajouter un corpus jeunesse à un corpus préétabli pose un certain nombre de questions. En effet, comment articuler la découverte de ce domaine particulier et de ses spécificités à une démarche plus large et systématique de la traduction, guidée par un autre enseignant ? Comment, par ailleurs, faire en sorte que cette initiation aille au-delà d'un exercice linguistique et permette une réelle appréhension du domaine et des questions spécifiques qui se posent au traducteur ? Concrètement, quels critères retenir pour la constitution du corpus ? Comment faire en sorte que soient améliorées les compétences en langue cible, alors que ceci demeure un des objectifs cruciaux de ces étudiants qui achèvent, pour la plupart, leur parcours universitaire ?

Cet article se penchera sur les points saillants de l'approche didactique. Je reviendrai sur les choix effectués tant en ce qui concerne la définition du corpus d'œuvres pour la jeunesse qu'en ce qui concerne le traitement didactique dont les œuvres ont fait l'objet. L'article donnera également des éclairages sur les indicateurs d'engagement observés pendant le semestre d'étude ainsi que sur la réception du corpus de textes pour la jeunesse sélectionnés. S'appuyant sur un travail exploratoire, cet article vise à amorcer une réflexion et à dégager des grandes lignes et pistes utiles pour de futurs travaux.

La traduction en langues-cultures : quelle évolution ?

Dans le domaine de la traduction, deux champs sont régulièrement mis face à face : celui de la *traduction pédagogique* et celui de la *traduction interprétative ou professionnelle*. Le *Dictionnaire de didactique du FLES*⁴, précise que « les techniques classiques de traduction pédagogique sont la version et le thème », que « d'abord utilisées pour l'apprentissage des langues anciennes, ces techniques sont encore courantes dans les universités françaises et dans les concours de professeurs de langues anciennes et vivantes » et qu'« on leur confère, selon le moment où on les utilise, une valeur d'apprentissage ou une valeur d'évaluation⁵ ». Or, l'histoire des méthodologies

⁴ Cuq J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.

⁵ *Ibid.* p. 239-240.

montre que la traduction est allée d'une place privilégiée (enseignement des langues anciennes et méthodologies issues de cet enseignement, grammaire-traduction par exemple) à un bannissement pur et simple (méthodologie directe/SGAV), car elle était alors considérée comme promouvant peu la communication ou comme difficile à mettre en place avec des groupes linguistiquement hétérogènes⁶. Cuq et Gruca⁷ détaillent les aspects de la *traduction pédagogique* et soulignent les écueils de cette pratique : incomplétude du texte, manque d'informations fournies en ce qui concerne ce texte et les attentes en termes de proximité du texte d'arrivée avec le texte de départ, usage du dictionnaire non pour des vérifications de détails mais pour la recherche de correspondances lexicales de bas niveau. Certains chercheurs⁸ prônent le remplacement des techniques de traduction pédagogique par une vraie formation à la traduction interprétative, basée sur la communication et la transmission du sens.

Or, on constate depuis le début des années 2000, une évolution en ce qui concerne la place et la pratique de la traduction dans l'enseignement des langues-cultures. Carpi⁹ justifie le recours à la traduction pédagogique et met l'accent sur la pertinence des textes authentiques. Elle préconise divers dispositifs adaptés à l'âge et à la maturité des apprenants : traduction sous forme de dessins au tableau ou de dramatisations simples pour de jeunes enfants, ou encore, pour des élèves un peu plus âgés, travail de négociation du sens du texte en petits groupes, où un élève joue le rôle de porte-parole. Elle insiste également sur le rôle de modérateur de l'enseignant, qui est à la fois garant de la correction linguistique et culturelle du texte d'arrivée et évaluateur des propositions des apprenants. Cook¹⁰ argumente en faveur de la traduction et analyse six activités, allant de la traduction traditionnelle à visée grammaticale aux activités de « sandwiching », où sont insérées des expressions dans la langue 1 des apprenants dans des phrases exprimées en langue cible. L'ouvrage coordonné par Tsagari et Floros¹¹ rassemble des contributions questionnant le rôle de la traduction pour la lecture en langue étrangère, pour l'apprentissage grammatical, lexical ou phraséologique, pour l'apprentissage linguistique explicite, pour la sensibilisation aux différences transculturelles et linguistiques, pour l'expansion des capacités de médiation ou encore pour l'exploration approfondie de la langue. Cet ouvrage présente également des recherches ayant pour but de mesurer et d'analyser les interactions entre apprenants et d'étudier en profondeur leurs attitudes, et contribue aussi à mettre en avant les apports de la

⁶ *Ibid.* p. 240.

⁷ Cuq J.-P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2005, p. 401.

⁸ Déjean le Féal, K. dans Capelle M.-J., Debyser F., Goester J.-L. (dir), « Retour à la traduction », *Le français dans le monde*, numéro spécial, 1987, cité par Cuq J.-P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2005, p. 400.

⁹ Carpi E., « Traduction écrite et didactique des langues : entre communication et éducation interculturelle », *Études de linguistique appliquée*, n°141, 2006, p. 69-76.

¹⁰ Cook G., *Translation in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2010, p. 185.

¹¹ Tsagari D. et Floros G., *Translation in Language Teaching and Assessment*, Cambridge, Cambridge scholars Publisher, 2013.

traduction pour l'évaluation des compétences langagières. Le *Volume complémentaire* du CECRL paru en 2018¹², fait une place à la traduction dans la section consacrée à la médiation. Il s'agit alors de médiation interlangue (« construire et transmettre du sens (...) d'une langue à une autre ») et de médiation de textes. À l'intérieur de cette catégorie, apparaissent deux types d'activités : la traduction à l'oral d'un texte écrit et la traduction à l'écrit d'un texte écrit. Pour chacune ces activités est fournie une grille d'évaluation spécifique. La traduction est alors considérée comme une activité privilégiée en classe de langue. Elle est reconnue comme faisant sens pour l'apprenant au regard de futurs usages en contexte personnel ou professionnel.

Dans les approches multilingues, la traduction vise le développement de compétences interculturelles et de médiation ainsi que la mise en valeur de la (ou des) langue (d'origine) des apprenants. Ce type d'approche est proposé à des enfants¹³ mais aussi à des adultes¹⁴. Les démarches sont diverses et impliquent des dispositifs parfois complexes. Sugranyes Ernest et Gonzalez-Davies¹⁵ décrivent une démarche mise en place en contexte multilingue catalan-espagnol. Des enfants de familles migrantes traduisent leurs propres textes de l'anglais vers leur langue d'origine après avoir lu des albums de littérature de jeunesse. Pour les chercheurs, le recours à l'album pour la jeunesse est un stimulus pour l'écriture en langue étrangère, il est adapté à l'âge des apprenants, et les bénéfices sont multiples : compétences métalinguistiques renforcées, effets positifs sur l'apprentissage de toutes les langues et sur l'attitude des élèves vis-à-vis de leurs langues, reconnaissance et valorisation des langues et cultures d'origine. Le seul aspect décevant est l'accroissement peu significatif des compétences interculturelles¹⁶. À Londres, Sneddon¹⁷ fait réaliser des livres en anglais/albanais ou en anglais/français après lectures d'albums jeunesse par deux groupes d'enfants immigrés. Ceux-ci traduisent les textes qu'ils produisent de l'anglais vers leur langue maternelle, les lisent à haute voix puis les enregistrent sur CD. Les échanges mis au jour par l'activité de traduction effectuée par des enfants de dix ans témoignent de l'importance de la dimension métalinguistique, et ce pour les deux groupes étudiés. L'article met également en avant la capacité de l'activité de traduction à générer des échanges riches et intéressants entre les

¹² Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (consulté le 17/4/2021)

¹³ Sugranyes Ernest C. et Gonzalez Davies M., « Translating heritage languages », Hélot C., Sneddon R. et Daly N. *Children's literature in multilingual classrooms. From multiliteracy to multimodality*, Londres, Trentham book, Institute of Education Press, 2015 p. 47-62 ; Sneddon R., « Reading and making books in two languages », Hélot C., Sneddon R. et Daly N., *Children's literature in multilingual classrooms. From multiliteracy to multimodality*, Londres, Trentham book, Institute of Education Press, 2015, p.121-137.

¹⁴ Domp martin-Normand C., « Écrivains plurilingues et étudiants de FLE », *Carnets*, 7, 2016, <https://journals.openedition.org/carnets/1070> (consulté le 2 décembre 2020).

¹⁵ Sugranyes Ernest C. et Gonzalez Davies M., *op. cit*

¹⁶ *Ibid.* p. 58-60.

¹⁷ Sneddon R., *op. cit.*

apprenants, notamment sur le plan métalinguistique. Beauvais¹⁸, pour sa part, fait état d'ateliers de traduction de poésie pour la jeunesse auprès de jeunes enfants en Angleterre. Ces ateliers sont conduits au primaire dans un cours de langue maternelle anglaise et ont pour objectif de faire naître une appréhension du littéraire. Traduire le poème est également une expérience corporelle. La traduction peut donc être conçue comme une manière d'appréhender le littéraire à un très jeune âge. Dans le cadre d'ateliers d'écriture universitaires plurilingues proposés à un public adulte apprenant de FLE, Domp martin-Normand¹⁹ accorde un rôle particulier à la traduction : les étudiants doivent écrire un texte en français en « je » (souvenirs d'arrivée dans la langue, en France) puis « traduire dans leur langue première (ou dans une des langues privilégiées de leur répertoire)²⁰ » et enfin de retraduire en français en substituant « il » ou « elle » à « je » et « noter leurs réflexions sur le processus et comment on a ressenti l'exercice ». L'objectif est de « traduire à partir de leur propre production, pour comparer, pour prendre du recul critique, pour enrichir leur texte, pour réécrire²¹ ». Ce type d'exercice est bien éloigné des classiques exercices de thème-version traditionnellement proposés en cours de langue, et prolonge à travers la traduction une réflexion sur le linguistique, le littéraire et la dimension esthétique des textes de départ et d'arrivée.

Pourquoi s'intéresser à la traduction de la littérature de jeunesse en langues-cultures ?

On pourrait considérer qu'intégrer les livres pour la jeunesse dans des cours pour adultes ne serait pas approprié compte tenu du fait que des étudiants adultes pourraient se sentir infantilisés. Sans revenir ici sur la question de la simplicité ou de la complexité en littérature de jeunesse qui a par ailleurs fait l'objet d'un numéro de la revue *Publije*²², nous pouvons dire que les ouvrages de littérature jeunesse sollicitent l'activité du lecteur au même titre que d'autres œuvres littéraires. Ajoutons ici que c'est aussi la manière dont on envisage le recours à la littérature de jeunesse, à travers une sélection d'extraits pertinents et en faisant des choix didactiques audacieux, qui permet de stimuler les apprenants et de faire une place à un champ des plus intéressants.

Le domaine de recherche consacré à la traduction en littérature de jeunesse est un domaine particulièrement dynamique en Europe et des travaux cruciaux en la matière ont été effectués

¹⁸ Beauvais C., « An Emergent Sense of the Literary : Doing Children's Poetry Translation in the Literature Classroom », *Journal of the Literary Education*, n° 2, 2019, p. 8-28.

¹⁹ Domp martin-Normand C., *op. cit.*

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*

²² La simplicité, une notion complexe ? (*Publije*, 2013, n°1)

<http://revues.univ-lemans.fr/index.php/publije/issue/view/5> (consulté le 17 mars 2021)

depuis une vingtaine d'années²³. Ceux-ci permettent l'identification de problèmes récurrents dans des supports qui ont pour particularité d'inclure ou non l'image. Si l'image a parfois un rôle facilitateur pour la compréhension du texte, ce n'est cependant pas toujours le cas. En effet, la présence conjointe du texte et de l'image et les relations étroites qui existent entre ces deux médiums pour produire du sens ou des effets esthétiques peuvent rendre le transfert dans une autre langue particulièrement délicat. Or, qu'il y ait ou non présence de l'image, la traduction a pour objectif « la transmission de l'information initiale au destinataire de l'énoncé mais elle doit aussi essayer de produire sur lui les mêmes effets que sur l'interlocuteur de la langue source²⁴ ».

Comme indiqué en introduction, se pencher sur la littérature de jeunesse contemporaine permet aux étudiants de découvrir un domaine qu'ils ne connaissent pas, un domaine à la fois riche et innovant de la littérature, traitant de thématiques fortes et présentant souvent les usages de la langue parlée d'aujourd'hui. Ajoutons ici que la littérature de jeunesse est non seulement un domaine fort de l'édition française (un chiffre d'affaire de 347.6 millions d'euros en 2018, un total de 17.3% des titres publiés en France et 21.4% des exemplaires publiés) mais aussi en tête des ventes à l'international (en 2018, 3991 titres de jeunesse ont été cédés à des éditeurs étrangers soit 29% du total des cessions²⁵). Dans la perspective de traduire des textes en classe, cela est extrêmement intéressant puisque cela signifie que des traductions « officielles », validées par des éditeurs sont disponibles et qu'elles peuvent servir de point de comparaison. En outre, intégrer la littérature de jeunesse dans une approche centrée sur la traduction permet de lutter contre les *a priori* négatifs attachés à cette littérature et présents de manière diffuse tant dans l'enseignement supérieur²⁶ que dans le secteur de l'édition²⁷. De plus, comme nous l'avons déjà indiqué, la brièveté des ouvrages permet souvent de les lire en entier avant d'en traduire des extraits. De ce fait, l'apprenti-traducteur est mieux armé pour traduire, ainsi que pour évaluer la valeur et la pertinence des éventuelles traductions déjà existantes. Notons enfin que proposer de traduire la

²³ Par exemple : Pederzoli R., *op. cit.* ; Constantinescu M., *op. cit.* ; Douglas, V. et Cabaret F. (dir.), *La retraduction en littérature de jeunesse, Retranslating children's literature*, Bruxelles, Peter Lang, 2014.

²⁴ Cuq J.-P., *op. cit.*, p.239.

²⁵ Voir : <https://www.sne.fr/actu/les-chiffres-de-ledition-jeunesse-2018-2019/> (consulté le 30 novembre 2020).

²⁶ Nières-Chevrel I., « Enseigner la littérature de jeunesse à l'université », Boulaire C. (dir.) : *Le livre pour enfants- regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006.

²⁷ Houot, Florence : « Droits d'auteurs : pourquoi les auteurs jeunesse sont-ils si mal payés ? », 29 Novembre 2017, https://www.francetvinfo.fr/culture/livres/jeunesse/droits-d-auteurs-pourquoi-les-auteurs-jeunesse-sont-ils-si-mal-payes_3339135.html (consulté le 17 avril 2021).

littérature de jeunesse fait particulièrement sens pour de futurs enseignants de primaire et que, dans le cas présent, deux des sept apprenants du groupe se destinent à cette carrière.

Une approche particulière en FLE

Contexte

La démarche proposée est conçue pour 12 semaines de cours, et s'articule dans le cadre de TD hebdomadaires reliés à un cours magistral qui présente les défis rencontrés dans le domaine de la traduction. Ce cours de traduction est proposé aux étudiants de niveau avancé de FLE. Tous sont inscrits dans des filières différentes : éducation pour deux d'entre eux, mais aussi droit et relations internationales ou encore médias et cinéma. Comme indiqué plus haut, cette initiative est motivée par la volonté d'introduire un domaine créatif que beaucoup ne connaissent pas, mais aussi par le désir de proposer des textes ou iconotextes que les futurs enseignants de français pourront utiliser dans leurs classes. Il s'agit également d'offrir une alternative aux textes du manuel parfois arides ou monotones et toujours coupés de leur contexte.

Ce cours, enseigné pour la première fois à l'automne 2020, inclut de nombreux défis : il repose sur un tronc commun, proposé aux étudiants de cinq langues différentes. Ce tronc commun est dispensé de manière magistrale par une enseignante d'une autre langue qui se base sur un manuel de traduction²⁸.

Le groupe d'apprenants de français est constitué de 7 apprenants de niveau avancé non spécialistes (aucun ne se destine à être traducteurs) ; parmi les 7 étudiants du groupe, deux sont multilingues, d'origine libanaise et parlent l'arabe et le français. Deux des étudiants sont des étudiantes matures en reprise d'études, pour qui la dimension « plaisir » est importante.

Le manuel de référence²⁹ propose des textes de nature très diverse, présentés au fil des différents chapitres. Cela va d'extraits de la bible à des textes publicitaires ou journalistiques en passant par des textes poétiques. Les chapitres sont organisés par thèmes : différence entre traduction et interprétariat, aides à la traduction, problèmes culturels en traduction, variété langagière, sens littéral, etc.

La littérature pour la jeunesse n'est présente qu'une seule fois dans ce manuel, avec un extrait d'une vingtaine de lignes du *Petit Nicolas* (1960). Cet extrait se situe au chapitre 5, un chapitre consacré aux genres de textes et aux problèmes de traduction³⁰. Le guide à l'usage de l'enseignant accompagnant le manuel propose pour ce texte, un bref commentaire d'une dizaine de lignes³¹. Celui-ci se focalise sur la transposition culturelle (« It is not easy turning the 'képi' into

²⁸ Hervey, S. et Higgins, I., *Thinking French Translation. A course in Translation Method: French to English*, London, New York, Routledge, 2002 (1992).

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.* p. 57-74.

³¹ Hervey, S. et Higgins, I., *Thinking French Translation. A course in Translation Method: French to English*. Tutor's handbook, London, New-York, Routledge, 2002, p.46.

a bobby's helmet and then giving Geoffroy a white baton and a pistol ») ainsi que sur le ton et le style (« it is a *faux-naïf* narrative, half child-like, half adult, and the style is not consistently the oral language of a nine-year-old³²»). Les auteurs soulignent que ces histoires plaisent autant aux enfants qu'aux adultes (« the stories appeal as much to children as to adults »). Finalement, est proposée en correction une traduction existante du texte, qualifiée par les auteurs du guide de « décevante » (« disappointing ») mais ceux-ci ne fournissent pas davantage d'explications³³. De plus, ces auteurs ne font aucunement référence aux spécificités de la traduction en « littérature pour la jeunesse ». Ils ne proposent aucun commentaire sur la présence conjointe du texte et de l'image et sur les difficultés qui peuvent apparaître lors de la traduction de tels supports.

Définir un corpus pertinent d'œuvres pour la jeunesse :

Retenir un corpus d'œuvres pour la jeunesse pertinent était un point central. Plusieurs questions cruciales se posaient en amont : quels étaient les objectifs prioritaires du cours et plus spécifiquement ceux du TD ? Comment, en abordant la littérature de jeunesse par le biais de la traduction, faire le lien avec des questions en débat dans le champ ? Comment faire connaître un domaine nouveau sans le caricaturer ? Fallait-il proposer des albums ou romans pour la jeunesse ? Dans ces deux cas, quels critères présideraient à mes choix ?

J'ai finalement décidé de retenir des œuvres ayant si possible les caractéristiques suivantes :

- Ces œuvres avaient fait l'objet de recherches par des spécialistes universitaires du champ.
- Elles avaient fait l'objet d'une traduction en anglais.
- Cette traduction avait été commentée dans des articles scientifiques ou chapitres d'ouvrage.
- Les problèmes de traduction identifiés recoupaient ceux présentés dans le manuel.

Finalement, le corpus retenu a été le suivant : *Pochée*³⁴ de Florence Seyvos et Claude Ponti (1994) - lu en intégralité mais dont deux extraits seulement ont été traduits -, *Maité coiffure*³⁵ et *Simple*³⁶ de Marie-Aude Murail (2004) - un extrait de chacun des ouvrages -, *Les Petites reines*³⁷ de

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

³⁴ Seyvos, F., *Pochée*, Paris, L'école des loisirs, 1994.

³⁵ Murail, M.-A., *Maité coiffure*, Paris, L'école des loisirs, 2004.

³⁶ Murail, M.-A., *Simple*, Paris, L'école des loisirs, 2004.

³⁷ Beauvais, C., *Les petites reines*, Paris, Éditions Sarbacane, 2014.

Clémentine Beauvais (2014) - un extrait -, et *Where the wild things are*³⁸ de Maurice Sendak (1963) - lu en intégralité mais dont seul le début a été traduit -.

J'avais à ma disposition pour chacun de ces livres jeunesse leur traduction en anglais, et pour les livres de Murail et Sendak des articles scientifiques concernant leur traduction. Ceux-ci m'ont très été précieux dans la phase de préparation du cours.

Quelle approche didactique retenir ?

Définir le corpus m'a amenée à me poser des questions sur la démarche didactique : comment, par la traduction, mettre en évidence les aspects cruciaux de l'ouvrage sélectionné ? Comment gérer les tensions entre une démarche systématique dictée par la collègue en charge des cours magistraux, et une démarche plus libre, soucieuse du plaisir de traduire et de découvrir ? Quelle place faire aux langues en présence dans les échanges oraux de classe et comment s'assurer que la langue cible (le français ici) est utilisée au maximum ? Quelle posture adopter en tant que professeure dans les phases de négociation orale ? Comment faire une place à l'expression des textes de lecteur qui pouvait se révéler extrêmement fructueuse au niveau universitaire³⁹ ? Quelle place faire au littéraire alors que la littérarité est constitutive de ces ouvrages ?

Il a donc été nécessaire d'organiser les séances de manière à tenir compte de ces différents paramètres. Les étudiants ont dû systématiquement préparer la traduction des extraits proposés à la maison. Ils avaient à leur disposition livres, dictionnaires, et étaient autorisés à consulter internet ; ils ont ensuite soumis à l'enseignante leur propositions de traduction ainsi qu'une page consacrée à l'analyse des difficultés rencontrées par voie électronique dans les sept jours précédant le TD. Lors des séances en classes, les traductions annotées ont été rendues aux étudiants avant d'être discutées et commentées en groupe-classe. Dans la plupart des cas, la traduction « existante » ou « officielle » a été distribuée en phase finale, et a permis d'identifier un certain nombre de problèmes, les étudiants n'étant pas nécessairement d'accord avec les solutions proposées. Voir ces traductions a aussi permis de reconnaître les stratégies des traducteurs ou les lacunes de leurs lectures des textes originaux.

L'approche didactique visait donc aussi à identifier la difficulté et les enjeux de la traduction en littérature de jeunesse. Elle a permis de souligner avec Nières-Chevrel⁴⁰ que « traduire ce n'est pas simplement transférer un texte de sa langue (ce que nous font croire les exercices scolaires), mais c'est transférer une œuvre de sa langue-culture d'origine dans une nouvelle langue-culture. »

³⁸ Sendak, M., *Where the Wild Things Are*, New York, Harper and Row, (1964), 2012.

³⁹ Maizonniaux C., *La littérature de jeunesse en classe de langue. Pour une pédagogie de la créativité*, Grenoble, UGA Éditions, 2020 ; Maizonniaux C., « La notion de "texte de lecteur" à l'épreuve du FLE », à paraître.

⁴⁰ Nières-Chevrel I., « Les albums de Maurice Sendak. Quels problèmes de traduction ? », Gaiotti, F., Hamaide-Jager E., et Hervouët, C. (dir.): *Max et les maximonstres à 50 ans. Réception et influence des œuvres de Maurice Sendak en France et en Europe*, Paris : BNF/CNLJ, 2014, p. 71.

Elle visait également à souligner les traits spécifiques de littérarité de chacun des ouvrages et à revenir sur le concept de « littérarité ». La littérarité est présente « dès lors qu'un procédé de type littéraire (...) est attesté textuellement comme existant et faisant sens⁴¹ ». Il s'agit par ailleurs, toujours selon Ferrier, d'un concept qui « impose la notion de jeu, de décalage, de renouvellement formel qui n'est pas compréhensible si l'on s'en tient à une mythologie de la littérarité comme "l'art d'écrire correctement"⁴² ». Ferrier affirme avoir essayé de démontrer que, « par littérarité, il fallait entendre au contraire l'art d'écrire incorrectement, c'est-à-dire en biaisant avec des codes et des exigences conscientisés de manière à montrer aux jeunes lecteurs les riches possibilités de la langue et à leur en faire goûter les charmes⁴³».

Variations didactiques autour de la littérarité

Pochée de Florence Seyvos : l'importance des textes de lecteur

Pochée est paru en France en 1993. Il n'a été traduit en anglais qu'en 2014. La raison en est, peut-être, comme l'écrivent Beau et Lévêque⁴⁴ que « les Anglo-saxons trouvent nos livres trop sophistiqués, pas assez enfantins ». Pourtant, plusieurs chercheurs ont souligné la qualité de cet ouvrage de 62 pages abordant les thèmes de l'amitié, de l'amour, de la mort et du deuil⁴⁵.

Pochée a été retenu car il propose à la fois une thématique susceptible d'intéresser un public mature et parce que la langue y est relativement simple. Pour autant, traduire cet ouvrage a ses difficultés. Faut-il, par exemple, traduire les noms des personnages, à commencer par celui de Pochée ? Faut-il changer le titre, obscur pour des anglophones et si oui, quel titre choisir ? Pour aider les apprenants à répondre à toutes ces questions, il m'est apparu utile de proposer aux apprentis-traducteurs de lire le livre en intégralité. *Pochée*, par sa relative brièveté (62 pages) s'y prêtait bien. J'ai ensuite proposé de traduire deux passages substantiels correspondant au début et à la fin de l'histoire.

En outre, j'ai communiqué plusieurs informations importantes aux apprenants avant le passage à la traduction : le fait que l'illustrateur (Claude Ponti) est un auteur reconnu du champ, que la quatrième de couverture donne une indication sur l'âge des lecteurs potentiels, etc. Tout

⁴¹ Ferrier, B., « Mais tout n'est pas littérature ! » *Le concept de littérarité appliqué aux romans contemporains pour la jeunesse (1995-2005)*, thèse de doctorat, Paris IV-Sorbonne, 2006, p. 264.

⁴² *Ibid.*, p. 414-415.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Beau N. et Lévêque M., *op. cit.*, p. 53.

⁴⁵ Par exemple : Quet F., « Une fille bien. À propos de *Pochée* de F. Seyvos », *Cahiers de Lire/écrire à l'Ecole*, CRDP n°15, 2001, p.34-36 et Maizonniaux C., *La littérature de jeunesse en classe de langue*, *op. cit.*

ceci a permis de s'approcher d'une traduction de type interprétative où les étudiants peuvent entrer dans le jeu du traducteur.

D'autres éléments ont été soulignés et parfois relevés par les apprenants eux-mêmes : l'accessibilité de la langue, la nécessité pour le texte de se prêter à la lecture à voix haute, enfin l'attention à porter à la traduction du titre et des noms de personnages.

Anticipant les difficultés que causerait la traduction du titre, j'ai invité, à l'issue de la lecture du livre, chaque étudiant à écrire un paragraphe où il donnerait à voir son texte de lecteur⁴⁶. Une fois cet exercice terminé, ces paragraphes ont été partagés oralement. Cela a mis en évidence le fait que l'histoire pouvait avoir des interprétations bien différentes. Ce qui pour l'un était surtout un texte sur l'amour et l'amitié pouvait être lu par un autre comme une ode à la liberté.

Lors de l'étape suivante, j'ai présenté aux apprenants la page de couverture du livre dans sa version anglaise et demandé ce qu'ils pensaient du titre et de son sous-titre : *Pockety. The Tortoise Who Lived As She Pleas'd*⁴⁷, dont le sens en français est : *Pockety. La tortue qui vivait à sa guise* (ma traduction). Les choix effectués par l'éditeur anglais ont surpris voire choqué les étudiants. Le titre, tout d'abord, ne rend pas compte des multiples sens du nom « Pochée ». Le sous-titre, ensuite, oriente la lecture et réduit le champ des possibles interprétatifs. En outre, d'autres éléments dans la couverture de la version anglaise viennent contrarier l'entrée dans le livre : on s'aperçoit que l'image de la version anglaise du livre n'est pas identique à celle de la version originale en français. En effet, celle-ci présente un gros plan sur le personnage de Pochée. Dès lors, le chemin entre les arbres n'est plus visible et c'est le personnage et lui-seul qui est au centre de l'image, contribuant ainsi de nouveau à orienter l'interprétation. En outre, le fait que le nom de Claude Ponti apparaisse sous celui de Florence Seyvos sur cette page de couverture sans davantage de précisions prête à confusion. Un étudiant, ayant oublié qu'il s'agissait du nom du dessinateur, a pensé qu'il s'agit ici du nom de la traductrice.

Les changements effectués par l'éditeur anglais invitent à se poser des questions. Pourquoi ces modifications ? Un titre obscur comme *Pochée* aurait-il permis au livre de se vendre dans un pays anglo-saxon ? Pourquoi ce livre n'a-t-il été traduit que trente ans après sa parution ?

Se pencher ici sur les textes de lecteurs une fois le livre lu a permis de mettre en exergue un biais de la traduction littéraire. Offrir une traduction qui oriente les textes de lecteurs, qui met en danger l'équilibre de l'ouvrage, peut donc lui ôter de sa littérarité.

Découvrir un auteur : Marie-Aude Murail

Deux ouvrages de cette autrice ont été retenus : *Maité coiffure* (2004) et *Simple* (2004). La lecture préalable de plusieurs articles relatifs aux enjeux de traduction de ces ouvrages ont

⁴⁶ Voir Rouxel A. et Langlade G., *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004 et Maizonniaux C., « La notion de "texte de lecteur" à l'épreuve du FLE », *op. cit.*

⁴⁷ Traduction par Mika Provota (2014) pour l'éditeur britannique Pushkin Children's books.

apporté des éclairages essentiels pour la démarche entreprise en langues-cultures. Deux articles reprenant des propos de l'auteur elle-même sur ses livres et sa manière d'écrire ont également été précieux.

Avant de préciser les points mis en avant dans la démarche, je proposerai un très bref résumé de chacun des livres. *Maité coiffure* présente un héros, Louis, qui fait face à un père chirurgien qui ne peut envisager pour lui qu'une voie d'excellence. Louis parvient à devenir coiffeur et à exercer le métier qu'il aime et pour lequel il se révèle être talentueux. J'ai choisi pour ce livre de mettre en avant trois aspects intéressants : les références et faits culturels (citons par exemple « classe préparatoire » ou encore « Polytechnique »), la manière de s'exprimer des personnages, familière dans certains cas (par exemple : « Tu dis rien aux parents⁴⁸ »), les questions éditoriales (ce livre est lu en Italie, Belgique, Allemagne ou Russie par des lecteurs plus âgés, ayant 17 ans environ⁴⁹).

L'autre ouvrage retenu est *Simple*, publié en France en 2004 et traduit en anglais en 2012 par Adriana Hunter⁵⁰. *Simple* est le récit du parcours de deux frères. Kléber, le plus jeune, est lycéen et a pris en charge son frère handicapé pour éviter que celui-ci ne soit placé dans un institut spécialisé. Alors que Kléber doit aller en classe, Simple se retrouve dans des situations parfois un peu chaotiques. De multiples quiproquos apparaissent, liés au fait que Simple comprend souvent de travers. Pour ce livre, je choisis des extraits dont les difficultés de traduction ont déjà été relevées par des spécialistes⁵¹. On aborde aussi les questions éditoriales, les aspects liés à sa traduction en d'autres langues⁵² ainsi que son succès en France et à l'étranger.

Lire *Simple* ou *Maité Coiffure* dans un cours de langue-culture, c'est découvrir comment une autrice française rend compte de la société française contemporaine et dépeint des configurations familiales difficiles. Dans *Simple*, par exemple, le père est absent, dans *Maité Coiffure*, le père ne comprend pas son fils. En lisant ces ouvrages, on se rend compte que Murail ne sous-estime pas son lecteur, ses compétences, son intelligence et sa sensibilité. Évoquant son écriture, cette autrice écrit « Plus une intrigue est complexe, plus je travaille la limpidité de l'écriture et la clarté de la

⁴⁸ Murail, M.-A., *Maité coiffure*, op. cit., p.2. À ce sujet, on peut citer ici les propos de Murail elle-même : « quand je veux recréer un accent particulier, je me repasse le documentaire jusqu'à saisir le ton juste [...] j'ai besoin d'entendre les voix [...] je suis à l'affût, et c'est un ravissement pour moi que cette découverte constante du langage » (M.-A. Murail dans Hoppenot et alii, 2019-2020).

⁴⁹ Pour plus de détails, voir Hoppenot E., Bouyssou M., Di Rosa G. et Bourguignon-Huquet C. (dir.), « Rencontre avec Marie-Aude Murail à l'INSPE de Paris. Libertés et contraintes de l'écriture pour la jeunesse », *L'école des lettres*, n°3, 2020, p.3-28.

⁵⁰ Murail, M.-A., *My brother Simple*, traduction d'Adriana Hunter, Londres, Bloomsbury, 2012.

⁵¹ Scheffel T., « Simplement traduire ? Contraintes et libertés : l'exemple d'une traduction vers l'allemand : "Simple" de Marie-Aude Murail », Diamant, N., Gibello C., Kiefe C., et Thouvenin C. (dir.), *Traduire les livres pour la jeunesse-enjeux et spécificités*, Paris, Hachette, BNF, CNLJ, 2008, p.153-160 et Pederzoli R., op. cit..

⁵² A ce sujet, nous ne manquons pas de mentionner que si ce livre a été traduit en allemand, c'est parce qu'il a reçu le Prix des lycéens allemands en 2005. En littérature jeunesse, recevoir un prix ou une aide financière peut permettre qu'un livre soit traduit, voir par ex. : Scheffel (op. cit., p. 159).

narration⁵³ ». Pour autant, et comme le constatent chercheurs et traducteurs, son écriture n'est pas dénuée de jeux de mots qui rendent la tâche de traduction difficile.

Pour *Simple*, nous avons comme précédemment fait traduire aux étudiants un passage du livre avant de nous pencher sur la traduction « officielle ». Pederzoli⁵⁴ et Scheffel⁵⁵ fournissent des indications précieuses sur des passages qui, dans leurs traductions en italien ou allemand, posent problème. Je propose alors aux étudiants d'observer la traduction « officielle » par Hunter et ensemble nous remarquons, cette fois pour la traduction en anglais, des choix qui font débat :

Exemple 1 :

Simple se haussa sur la pointe des pieds pour signaler à Kléber : **C'est Monsieur Dieu**. Kléber acquiesça en souriant. **Monsieur et Madame Villededieu** prirent place devant eux⁵⁶.

Simple stood on tiptoe to tell Kleber, 'it's Mister God'. Kleber nodded and smiled. Mr and Mrs Villededieu settled into the pew in front of them (...)⁵⁷.

Exemple 2 :

Pourquoi tu as un nom de chaise ? demanda alors Simple. La vieille dame ne parut pas étonnée. - C'est du côté de mon mari. **Mon mari était un Tabouré**. Simple eut un grand sourire de plaisir à cette idée⁵⁸.

Why've you got a name you can sit on? Simple asked. The old lady didn't seem at all surprised. 'It's from my husband family. My husband was Lachaise.' Simple gave a great smile of delight at the thought⁵⁹.

Dans l'exemple 1, nous constatons que la traduction anglaise proposée fait disparaître l'analogie entre Dieu et Villededieu et que par conséquent, l'effet comique disparaît.

Dans l'exemple 2, nous remarquons que la traductrice, voulant éviter la perte de l'ancrage géographique, propose un nom français « Lachaise ». Pour autant, la distinction entre « chaise » et « tabouret » n'est pas rendue, de même que l'analogie entre « Tabouré » et « Tabouret ». En outre, la phrase « Why've you got a name you can sit on? », si elle traduit une volonté de recréer

⁵³ Murail M.-A., « Tu t'es vue quand tu écris ? », *L'école des lettres*, n° 13, 2004, p. 113-121.

⁵⁴ Pederzoli R., *op. cit.*

⁵⁵ Scheffel T., *op. cit.*

⁵⁶ Murail, M.-A., *Simple, op. cit.*, p.58.

⁵⁷ Murail, M.-A., *My brother Simple*, traduction d'Adriana Hunter, *op. cit.*, p.70.

⁵⁸ Murail, M.-A., *Simple*, Paris, *op. cit.*, L'école des loisirs, 2004, p. 172.

⁵⁹ Murail, M.-A., *My brother Simple*, traduction d'Adriana Hunter, *op. cit.*, p. 229.

un jeu avec la langue et d'être humoristique, ne correspond pas exactement à ce qui est dit en français.

Se pencher sur la traduction « officielle », permet de dédramatiser l'exercice de traduction et de montrer aux étudiants qu'ils se heurtent aux mêmes difficultés et aux mêmes frustrations que des traducteurs professionnels. Avoir accès aux commentaires de ceux-ci permet, outre l'identification de nœuds dans la traduction, la mise en avant de spécificités culturelles diverses. Ainsi, Scheffel note la difficulté de transférer certaines références culturelles. Il cite par exemple le titre d'une bande dessinée qui ne peut être repris car celle-ci est complètement inconnue en Allemagne. Il évoque encore la nécessité de faire référence à un autre conte pour symboliser l'abandon (« Blanche Neige » en version française ; « Hänsel et Gretel » en version allemande). Scheffel explique que la familiarité des lecteurs allemands avec ce conte justifie cette modification. Il met également le doigt sur l'impossibilité pour un traducteur ou un éditeur allemand d'accepter que Simple, héros handicapé mental, soit porteur d'un véritable pistolet d'alarme. La version allemande fera référence à un simple « pistolet jouet⁶⁰ ».

Les Petites reines de Clémentine Beauvais : découvrir « des manières innovantes de parler de sujets différents⁶¹ »

Le troisième extrait retenu est tiré du livre *Les Petites reines* de Clémentine Beauvais⁶². Ce livre a ceci de particulier qu'il a été traduit en anglais par l'autrice elle-même et est paru en 2017 sous le titre « Piglettes⁶³ ». Pour des apprentis-traducteurs, avoir la possibilité de se référer à une traduction effectuée par l'autrice du livre est rare. Pour ceux-ci, il est précieux d'entrevoir les options de traduction retenues et, *a fortiori*, celles qui ont été écartées.

Cet ouvrage est au programme de cinquième en France, entrée thématique « Vivre en société, participer à la société : avec autrui, famille, amis, réseaux⁶⁴ ». Signalons, en outre, que l'autrice a reçu cinq prix de littérature jeunesse pour ce livre et que celui-ci a été adapté au théâtre en 2017. La pièce a été nommée aux Molières du Théâtre dans la catégorie « Jeune Public » en 2018.

Le livre s'ouvre sur une déclaration du personnage principal, Mireille Laplanche : « ça y est les résultats sont tombés sur Facebook : je suis Boudin de bronze. Perplexité. Après deux ans à être élue Boudin d'Or, moi qui me croyais indéboulonnable, j'avais tort⁶⁵. » Les trois jeunes filles

⁶⁰ Scheffel T., *op. cit.*

⁶¹ Commentaire d'un étudiant : « innovative ways to talk about different subjects ».

⁶² Beauvais, C., *Les petites reines*, *op. cit.*

⁶³ Beauvais, C., *Piglettes*, traduction de l'autrice, *op. cit.*

⁶⁴ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/vivre_en_societe/02/4/RA16_C4_FRA_2_avec_autrui_corpus_556024.pdf (consulté le 17/4/2021)

⁶⁵ Beauvais, C., *Les petites reines*, *op. cit.*

unies par leur réussite au classement des Boudins décident de rallier Bourg-en-Bresse à Paris à bicyclette, toutes trois poursuivant des motivations différentes.

Dans la démarche que je propose, les apprenants disposent du début du livre et sont invités à traduire les pages 24 « C'est un père de substitution et un mari de synthèse... » à 25 « Mais kestumparles, espèce de grosse vache ». Dans ce passage, Mireille évoque son beau-père et revient sur Malo, son « meilleur ami en maternelle » et initiateur du classement des Boudins sur Facebook. Ce passage mêle divers niveaux de langues, notamment lorsque la narratrice fait mention d'un souvenir (vrai ou imaginé), où Malo, alors en CM2, entend ses amis lui souffler à l'oreille : « *Tain Malo, ta copine Mireille, c'est un gros thon. Elle est moche comme un cul*⁶⁶. » Filant les métaphores peu poétiques de manière extrêmement drôle et cocasse, la narratrice ajoute : « Peu à peu, il [Malo] s'est dit : « *Tain, c'est la vérité, j'ai pris des bains avec un gros thon (...)*⁶⁷ », faisant référence aux bains pris ensemble dans leur prime jeunesse.

Sorties de leur contexte, ces phrases pourraient choquer, mais elles révèlent une des caractéristiques de la littérature de jeunesse française contemporaine, son humour, son piquant et sa manière intelligente de parler d'un sujet. En outre, la complicité avec le lecteur s'établit aussi dans les fils des récits imbriqués qu'il convient de dénouer : récit de ce qui s'est effectivement passé ou dit, récit imaginaire où l'on « brode » et digressions en tout genre.

Lire et traduire le début du livre permet donc d'entrevoir plusieurs spécificités de l'ouvrage : sa littérarité, les thèmes qu'il aborde (amitié, harcèlement, divorce, amour...), les questions qu'il peut susciter chez des lecteurs. Pour les étudiants, traduire ce texte les rend conscients de la difficulté de rendre parfaitement les mots et expressions d'une génération plus jeune. Certains évoquent la nécessité de consulter des adolescents pour aboutir à un rendu plus authentique en langue cible. Ils notent aussi pour ce livre l'impérieuse nécessité de rester fidèle au rythme rapide, à la succession d'images saccadées, à l'usage du présent pour reproduire l'immédiateté. Ils remarquent également qu'il convient de fabriquer des expressions pour trouver des correspondances à des termes comme « keskiya » ou « kestumparles ».

La traduction réalisée par l'autrice a parfois surpris les apprenants. Ils ont remarqué que celle-ci avait parfois recours à des expressions typiquement anglaises, qu'eux-mêmes en Australie

⁶⁶ *Ibid.* p. 25.

⁶⁷ *Ibid.*

n'auraient pas utilisées. Ceci a conduit le groupe à poser une question d'ordre éditorial sur les choix faits par les éditeurs de langue anglaise.

S'initier à la traduction de l'album : Where the Wild Things Are de Maurice Sendak

Cet album a été choisi en raison de sa notoriété mondiale et parce qu'il est reconnu comme un ouvrage incontournable de la littérature de jeunesse. Pour Nières-Chevrel, il a « constitué la preuve que la littérature de jeunesse pouvait déranger, donc que la littérature de jeunesse était bien de la littérature⁶⁸ ». Son auteur, Maurice Sendak, a reçu en 1970 le prestigieux prix Hans Christian Andersen.

Sa traduction, loin d'être évidente, met en évidence la nécessité de respecter la spécificité du support album et la danse que mènent ensemble image et texte. Car, comme le souligne la fiche rédigée par Aline Antoine⁶⁹, « la qualité de ce livre tient à son rythme et à l'extraordinaire équilibre du texte et de l'illustration. Il est composé comme une musique [...] ».

Si j'ai jusqu'à présent offert aux étudiants de découvrir les traductions « officielles » ou « existantes » sous forme écrite, je propose cette fois le visionnement d'une vidéo présentant une lecture à voix haute de cet album dans sa version française⁷⁰. Cette modalité a l'avantage de mettre en avant un point crucial : l'importance du rythme, de l'accord presque musical entre les médiums images et texte. Elle montre aussi et surtout l'impossibilité de traduire, comme l'ont fait hâtivement certains étudiants, de manière linéaire, comme si le texte était indépendant de l'image. Entendre et voir la traduction « officielle » en français du texte permet aussi de se rendre compte de la qualité littéraire de cette traduction que certains n'ont pas manqué de souligner⁷¹. Grâce au visionnement de cette vidéo, l'accent est également mis sur la tourne de page, les effets de surprise, l'alternance de l'image en belle page et sur plusieurs double-pages.

La traduction des termes choisis par Sendak est également questionnée : comment traduire « wild things » ou encore le titre de l'album ? Nières-Chevrel⁷² ne manque pas de souligner les problèmes posés par ces deux points spécifiques.

Dans cette découverte de la traduction d'un album, les apprenants sont confrontés à des difficultés qu'ils ne soupçonnaient pas et qui leur permettent déjà d'appréhender certaines spécificités et certains enjeux de la traduction de l'album pour enfants. Cet exercice de traduction

⁶⁸ Nières-Chevrel I., « La réception française de Max et les maximonstres : retour sur une légende », *Strenae*, n°83, 2010, <https://journals.openedition.org/strenae/83> (consulté le 17/4/2021)

⁶⁹ Fiche publiée dans le *Bulletin d'analyses de livres pour enfants*, septembre 1971 (n°25) et citée par Isabelle Nières-Chevrel, 2010).

⁷⁰ La version utilisée en classe n'étant plus disponible sur Youtube, nous proposons la suivante : Chaîne YouTube : Lectures d'albums jeunesse <https://www.youtube.com/watch?v=Epg00TaRY04&t=144s> (accédé le 17/4/2021)

⁷¹ Defourny M., « Max et moi », Gaiotti F., Hamaide-Jager E., et Hervouët C., *Max et les maximonstres à 50 ans. Réception et influence des œuvres de Maurice Sendak en France et en Europe*, Paris, BNF/CNLJ, 2014, p. 69-77.

⁷² Nières-Chevrel I., « Les albums de Maurice Sendak. Quels problèmes de traduction ? », *op. cit.*, p. 71.

spécifique leur permet également de renforcer leurs acquis sur le plan linguistique et d'appropriation de la langue. Ils remarquent la nécessité de ne pas orienter l'interprétation dans un sens ou un autre, de ne pas surinterpréter, et de ne pas ignorer les multiples faisceaux de sens qui naissent de la contiguïté texte-image dans l'œuvre d'origine⁷³. Les apprenants se rendent également compte de la part de liberté offerte au traducteur qui peut choisir de faire écho dans sa traduction à une comptine de la culture cible, à l'instar de l'expression « Tout chaud ! », dans la traduction française du livre de 1973⁷⁴.

Conclusion

Si la démarche était avant tout guidée par la nécessité de se focaliser sur la traduction, ses techniques et ses difficultés, elle n'en avait pas moins des objectifs linguistiques extrêmement forts puisque le cours arrivait en fin de cycle d'apprentissage du français dans notre institution. En outre, des objectifs littéraires étaient également présents, en raison de la spécificité du corpus « littérature de jeunesse ».

Faire sentir la « littérarité » de l'œuvre originale a été au cœur des préoccupations lors de la traduction des divers extraits et a mis en avant certains écueils dans les traductions « officielles ».

S'attarder sur les textes de lecteurs des étudiants a permis de mettre en évidence le fait qu'une traduction-interprétation d'un titre pouvait orienter la lecture dans un sens particulier et réduire le champ des interprétations possibles (*Pochée*). Lire deux textes d'une même autrice pouvait permettre de repérer un style, une manière d'écrire (*Maité coiffure* et *Simple*). Lire le texte d'une autrice ayant elle-même proposé la traduction de son ouvrage permettait d'ouvrir sur une lecture du texte par l'autrice elle-même (*Les Petites reines*). Enfin, travailler sur la traduction d'un classique américain pour la jeunesse, dont une lecture à voix haute dans la langue d'arrivée (le français) pouvait être visionnée, permettait d'avoir accès à une clef importante de l'album : sa musicalité et son rythme (*Max et les maximonstres*). Dans le cadre d'un bilan informel, une étudiante souligne combien la démarche entreprise lui a permis de prendre conscience de ce qu'est la littérarité : « J'ai appris à regarder (toute) la littérature de langue française différemment- Je n'ai pas appris à la comprendre simplement, j'ai appris à apprécier les styles et techniques littéraires (le rythme, les rimes, les répétitions...)»⁷⁵.

Quand ils étaient disponibles, les commentaires de traducteurs ou de chercheurs ayant rencontré des difficultés à traduire certains passages ont été particulièrement utiles. Ces commentaires et analyses ont permis un repérage des passages clés susceptibles de faire réfléchir

⁷³ O'Sullivan E., « More than the sum of its parts ? Synergy and picturebook translation », Di Giovanni E., Elefante C. et Pederzoli, R. (dir), *Écrire et traduire pour les enfants, Voix, images et mots, Writing and translating for Children, Voices, Images and Texts*, Bruxelles, Peter Lang, 2010, p.133-148.

⁷⁴ Sendak, M. *op. cit.*

⁷⁵ Ma traduction. « I've learnt to look at (all) literature written in French differently-not just to understand but to appreciate literary styles and techniques (eg, rhythm, rhyming, repetition)».

et de provoquer des discussions riches. Les travaux de Pederzoli⁷⁶ présentant les caractéristiques et les difficultés de la traduction littéraire pour enfants se sont révélés extrêmement utiles. Comme d'autres chercheurs, j'ai pu constater que les activités proposées permettaient de développer divers savoirs et savoir-faire chez les apprenants. La démarche exploratoire décrite ici n'incluait pas de dispositif de recherche pour mesurer ces acquisitions. Néanmoins, il est possible d'affirmer que tous les apprenants (à une exception près) se sont engagés de manière importante dans la traduction des œuvres pour la jeunesse proposées : ils ont envoyé chaque semaine avant le cours leur traduction par voie électronique pour correction, ils ont été assidus en classe et se sont engagés de manière récurrente pendant les discussions conduites le plus souvent en langue cible, le français. La phase de découverte des traductions « officielles » était un moment attendu, suscitant toujours des réactions, tantôt d'admiration, tantôt de refus voire de consternation.

Les recherches actuelles considèrent la traduction en langues-cultures comme une forme privilégiée de médiation. Trois points en particulier mériteraient d'être plus spécifiquement explorés dans de futurs travaux : le premier consisterait à analyser les phases de négociation orale et l'alternance codique, ainsi que l'incursion éventuelle d'autres langues pour les apprenants multilingues, le second viserait à observer comment d'anciens étudiants devenus enseignants de français font acte de médiation, en particulier lors de séances incluant la littérature ou la littérature de jeunesse. Enfin, le troisième point aurait pour objectif d'évaluer le transfert de compétences acquises en traduction littéraire multimodale pour la compréhension et la traduction de messages multicode non littéraires.

⁷⁶ Pederzoli R., *op. cit.*

Bibliographie

Corpus principal (Littérature de jeunesse)

Beauvais C., *Les petites reines*, Paris, Éditions Sarbacane, 2014.

Beauvais C., *Piglettes*, traduction de l'autrice, Londres, Pushkin Press, 2017.

Murail M.-A., *Maité coiffure*, Paris, L'école des loisirs, 2004.

Murail M.-A., *Simple*, Paris, L'école des loisirs, 2004.

Murail M.-A., *My brother Simple*, traduction d'Adriana Hunter, Londres, Bloomsbury, 2012.

Sendak M., *Where the Wild Things Are*, New York, Harper and Row, (1964), 2012.

Sendak M. *Max et les maximonstres*, traduction de Bernard Noël, Paris, L'école des loisirs, 1973.

Seyvos F., *Pochée*, Paris, L'école des loisirs, 1994.

Seyvos F., *Pockety. The tortoise who lived as she pleased*, traduction de Mika Provota, London, Pushkin Children's books, 2014.

Corpus principal (traduction)

Hervey S. et Higgins I., *Thinking French Translation. A course in Translation Method: French to English*, London, New York, Routledge, 2002 (1992).

Hervey S. et Higgins I., *Thinking French Translation. A course in Translation Method: French to English*. Tutor's handbook, London, New-York, Routledge, 2002.

Ouvrages de référence

Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (consulté le 17/4/2021)

Ouvrages et articles théoriques

Beau N. et Lévêque M., « Les livres français pour la jeunesse traduits à l'étranger, esquisse d'une enquête », Diament N., Gibello C., Kiefe L. et Thouvenin C., (dir), *Traduire les livres pour la jeunesse-enjeux et spécificités*, Paris, Hachette, BNF, CNLJ, 2008, p. 43-54.

Beauvais C., « An Emergent Sense of the Literary : Doing Children's Poetry Translation in the Literature Classroom », *Journal of the Literary Education*, n° 2, 2019, p. 8-28.

Capelle M.-J, Debyser F., Goester J.-L. (dir) , « Retour à la traduction », *Le français dans le monde*, numéro spécial, 1987.

Carpi E., « Traduction écrite et didactique des langues : entre communication et éducation interculturelle », *Études de linguistique appliquée*, n°141, 2006, p. 69-76.

Constantinescu M., *Lire et traduire la littérature de jeunesse. Des contes de Perrault aux textes ludiques contemporains*, Bruxelles, Peter Lang, 2013.

Cook G., *Translation in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2010.

Cuq J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.

Cuq J.-P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

Defourny M., « Max et moi », Gaiotti F., Hamaide-Jager E., et Hervouët C., *Max et les maximonstres à 50 ans. Réception et influence des œuvres de Maurice Sendak en France et en Europe*, Paris, BNF/CNLJ, 2014, p. 69-77.

Diament N., Gibello C., Kiefe C. et Thouvenin C. (dir.), *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*, Paris, Hachette, 2008.

Di Giovanni E., Elefante C. et Pederzoli, R. (dir.), *Écrire et traduire pour les enfants, Voix, images et mots, Writing and translating for Children, Voices, Images and Texts*, Bruxelles, Peter Lang, 2010.

Domp martin-Normand C., «Écrivains plurilingues et étudiants de FLE », *Carnets*, 7, 2016, <https://journals.openedition.org/carnets/1070> (consulté le 2 décembre 2020).

Douglas V. et Cabaret F. (dir.), *La retraduction en littérature de jeunesse, Retranslating children's literature*, Bruxelles, Peter Lang, 2014.

Ferrier B., « Mais tout n'est pas littérature ! » *Le concept de littérarité appliqué aux romans contemporains pour la jeunesse (1995-2005)*, thèse de doctorat, Paris IV-Sorbonne, 2006.

Hoppenot E., Bouyssou M., Di Rosa G. et Bourguignon-Huquet C. (dir.), « Rencontre avec Marie-Aude Murail à l'INSPE de Paris. Libertés et contraintes de l'écriture pour la jeunesse », *L'école des lettres*, n°3, 2020, p.3-28.

Maizonniaux C., *La littérature de jeunesse en classe de langue. Pour une pédagogie de la créativité*, Grenoble, UGA Éditions, 2020.

Maizonniaux C., « La notion de "texte de lecteur" à l'épreuve du FLE », à paraître.

Murail M.-A., « Tu t'es vue quand tu écris ? », *L'école des lettres*, n°13, 2004, p. 113-121.

Nières-Chevrel I., « Enseigner la littérature de jeunesse à l'université », Boulaire C. (dir.), *Le livre pour enfants - regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006.

Nières-Chevrel I., « La réception française de Max et les maximonstres : retour sur une légende » *Strenae*, n°83, 2010, <https://journals.openedition.org/strenae/83> (consulté le 17/4/2021)

Nières-Chevrel I., « Les albums de Maurice Sendak. Quels problèmes de traduction ? », Gaiotti F., Hamaide-Jager E., et Hervouët, C. (dir.), *Max et les maximonstres a 50 ans. Réception et influence des œuvres de Maurice Sendak en France et en Europe*, Paris, BNF/CNLJ, 2014, p.69-77.

O'Sullivan E., « More than the sum of its parts? Synergy and picturebook translation », Di Giovanni E., Elefante C. et Pederzoli, R. (dir.), *Écrire et traduire pour les enfants, Voix, images et mots, Writing and translating for Children, Voices, Images and Texts*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang, 2010, p.133-148.

Pederzoli R., *La traduction de la littérature d'enfance et de jeunesse et le dilemme du destinataire*, Bruxelles, Peter Lang, 2012.

Quet F., « Une fille bien. A propos de *Pochée* de F. Seyvos. » *Cahiers de Lire/Écrire à l'École*, CRDP n°15, 2001, p.34-36.

Rouxel A. et Langlade G., *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004.

Scheffel T., « Simplement traduire ? Contraintes et libertés : l'exemple d'une traduction vers l'allemand : "Simple" de Marie-Aude Murail », Diamant N., Gibello C., Kiefe C. et Thouvenin C. (dir.), *Traduire les livres pour la jeunesse-enjeux et spécificités*, Paris, Hachette, BNF, CNLJ, 2008, p.153-160.

Sneddon R., "Reading and making books in two languages", Hélot C., Sneddon R. et Daly N., *Children's literature in multilingual classrooms. From multiliteracy to multimodality*, Londres, Trentham book, Institute of Education Press, 2015, p.121-137.

Sugranyes Ernest C. et Gonzalez Davies M., « Translating heritage languages », Hélot C., Sneddon R. et Daly N., *Children's literature in multilingual classrooms. From multiliteracy to multimodality*, Londres, Trentham book, Institute of Education Press, 2015 p. 47-62.

Tsagari D. et Floros G., *Translation in Language Teaching and Assessment*, Cambridge, Cambridge scholars Publisher, 2013.