



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*

Témoignages croisés et retours d'expériences de traduction d'albums de littérature de jeunesse.

Isabelle AUDRAS (CREN Le Mans Université)

Tanveer AHMAD (AFaLaC)

Kahina AZZEGAG-HAMAMI (AFaLaC)

Asmaa EL ASSAL



Introduction

Cet article présente trois témoignages d'enseignant.es dans leur expérience de traduction d'albums de littérature de jeunesse, croisés dans une même contribution. Le format de l'entretien a été préservé dans l'écriture de l'article, permettant d'instaurer un dialogue à quatre voix entre l'enquêtrice et les trois témoignages recueillis. Témoins et enquêtrice sont également auteur.es de l'article, comme assemblé.es autour d'une même table, les trois témoins partageant, dans le cadre d'un échange guidé, leurs pratiques et les valeurs qui leur donnent sens. Ces « échanges autour d'une table » ici proposés sont construits à partir d'entretiens menés individuellement entre l'enquêtrice et chaque témoin ; certains extraits d'entretien ont été retravaillés en enlevant des marques de l'oral pour souligner davantage le travail de tissage et d'écriture opéré à plusieurs mains suite aux échanges oraux duels.

Les fils de discussion ainsi (re)construits proposent un cheminement sur la façon dont chacun.e assume son rôle de traducteur/trice, sa fonction de médiateur/trice d'une langue à une autre, dans la prise en compte du lecteur-cible notamment, et ce que cette expérience apporte dans la compréhension des langues de son répertoire, de ses usages, du rôle des langues dans les apprentissages, du rôle de la traduction en éducation. et de ce qu'est la litté. Plus spécifiquement il s'agit de (s')interroger (sur) leur rôle pour agir au service de l'action éducative portée par des valeurs de solidarité, de diversité et d'ouverture à l'autre.

Les thématiques abordées dans les entretiens, connues en traductologie et dans la formation de traducteurs/traductrices, soulignent dans le travail de traduction l'importance du processus de double compréhension, à la fois compréhension de l'intention du texte source et compréhension du lecteur-cible, comme processus de cheminement vers l'autre, pour se positionner avec justesse vers le texte cible¹. En ce sens le travail de traducteur/trice est celui de médiateur/trice interculturel.le : « avec sa maîtrise des deux langues et sa connaissance des deux cultures, [il/elle] doit chercher dans la langue-cible des équivalents susceptibles de mettre le lecteur dans le même état d'esprit, voire dans le même état émotionnel que le lecteur dans la langue source »². Mais son rôle peut aussi être celui de négociateur/trice interculturel.le, « lorsqu'il découvre des incompatibilités entre les deux cultures et que ces incompatibilités sont telles qu'elles risquent de tronquer ou d'altérer le message du texte source à son arrivée dans la langue cible. »³.

Le cheminement de compréhension vers le lecteur-cible (élèves, familles, enseignant.es) invite à un positionnement réflexif sur les langues-cultures de son répertoire, sur leur rôle dans les pratiques d'apprentissage et d'enseignement. Le processus de traduction est d'autant plus

¹ Mehda-Lecoq, H., « La négociation interculturelle dans la formation professionnelle des traducteurs » Alao G., Derivry-Plard M., Suzuki, E. & Roger-Yun, S. (dir.) *Didactique Plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé*, Paris, Éditions des Archives Contemporaine, 2013, p.213-221.

² *Ibid.*, p. 209.

³ *Ibid.*, p. 206.

complexe que le destinataire de la traduction est pluriel (enfants, mais aussi enseignant.es et parents), chacun.e représentant.e d'une variété de références culturelles. L'expérience de traduire d'une langue à une autre a des effets sur les représentations des traducteurs/trices tout autant que sur celles des parents et des enfants quant à la place des langues et leurs variétés, leurs variations, sur la capacité à s'affranchir d'idéologies de hiérarchisation et de « marché de langues », vers une éducation plus équitable⁴, prenant en compte la diversité des langues et des parcours.

En cela, l'expérience de traduction qui permet d'incarner la « rencontre entre des cultures » touche à l'être et ses valeurs ; raconter son expérience, comme c'est le cas dans cet article, est source de développement personnel et professionnel, « une plus grande performativité »⁵.

Les trois témoins sont des enseignant.es de langue aguerri.e.s., ayant exercé auprès de différents publics, dans des contextes divers en France et à l'étranger, et dont l'expérience de traduction, comme on le verra à travers les entretiens, va renforcer, renouveler la démarche, l'engagement réflexif. Il/elles ont été diversement sollicité.e.s pour traduire, directement par l'enseignant.e (Asmaa El Assal) ou par l'intermédiaire de l'association AFaLaC (Association Famille Langues Cultures⁶) partenaire de l'école (Tanveer Ahmad et Kahina Azzegag). La commande qui leur a été donnée était de traduire des albums de littérature de jeunesse dans des langues des répertoires des élèves peu/pas présentes dans l'édition de façon à rendre accessible aux élèves et aux familles récit et activités langagières liées proposés par l'enseignant.e.

Concernant les activités menées avec AFaLaC, les versions en plusieurs langues (à l'écrit, à l'oral) des albums sont présentées ensuite soit en classe (sans la présence des traducteurs/trices) dans des séances de lectures plurilingues, parfois co-animées avec les parents, et/ou une intervenante d'AFaLaC, soit dans des ateliers de lecture partagée (parents-enfants, ou entre parents) (Audras, Béduneau, Leclair, à paraître) ou bien sont destinés aux familles pour relais à la maison, Ces actions éducatives auxquelles les trois témoins ont participé en traduisant des albums permettent de valoriser les langues des élèves, favoriser le lien école-parents et mettre en œuvre le potentiel inclusif de démarches prenant en compte le plurilinguisme des élèves.

Présentation des traducteurs/trices

Tanveer Ahmad (désormais Tanveer) est titulaire d'un Master en Didactique des langues. Né au Pakistan, de langue maternelle pashtou (langue d'une province de Pakistan), scolarisé en

⁴ Coste, D. (dir.) / ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-plurilingue), *Les langues au cœur de l'éducation-Principes, pratiques, propositions*, Bruxelles, EME Editions, 2013.

⁵ Molinié, M., « Démarche sociobiographique en contextes plurilingues », *Dictionnaire de sociologie clinique*, 2019, p.186-189.

⁶ Fondée en 2013, AFaLaC est centre de recherche, de formation et de ressources pour l'éducation plurilingue. AFaLaC accompagne les familles et les professionnel(le)s (éducation, social, soin) en contexte de diversité linguistique et culturelle. <https://www.famillelanguescultures.org/>

anglais et en ourdou (langue officielle du Pakistan), il connaît également le penjabi, sait lire l'arabe littéraire de par sa religion et a appris le français, d'abord au Pakistan, puis par un séjour linguistique en France. Enseignant d'anglais et de français, il a l'expérience de l'enseignement du français au Pakistan, pour des étudiant.e.s des filières de commerce et d'ingénierie, avant d'arriver en France pour se former via un Master. En France, il a l'expérience d'enseignement dans différents contextes, notamment auprès d'étudiant.e.s en mobilité et d'étudiant.e.s ayant récemment une histoire de la migration et inscrit.e.s dans un diplôme passerelle (Dualir⁷) en vue de rejoindre une formation universitaire. Salarié d'AFaLaC, il a réalisé des traductions en ourdou, notamment dans le dispositif « Atouts Langues » (traduction de matériaux pour la préparation de tests évaluant des compétences en ourdou, passation de tests de compréhension écrite et production orale en ourdou).

Kahina Azzegag-Hamami (désormais Kahina) est titulaire d'un Master en Didactique des langues et a mené un travail doctoral en sciences du langage qu'elle a dû suspendre pour raison de santé. De parents enseignants en Kabylie, elle a le français et le kabyle comme « deux langues maternelles », l'arabe est sa langue de scolarité qu'elle considère à certains égards également comme une langue maternelle. Elle a parlé très tôt aussi l'arabe algérien, qui est pour elle sa « langue de cœur ». Enseignante de français, elle a l'expérience de l'enseignement en Algérie, au primaire, en Kabylie et en France dans différents contextes et organismes, dont associatifs dans le cadre d'ateliers sociolinguistiques. Salariée d'AFaLaC, elle a traduit différents matériaux (albums de jeunesse, matériaux pour le dispositif « Atouts langues » d'évaluation des compétences en langues familiales) en arabe littéral, arabe algérien, arabe libyen, arabe marocain, arabe syrien et kabyle. Elle réalise également des illustrations, elle est notamment l'auteure des planches du « Petit Chaperon Rouge » édité par Salang Editions⁸, et de la jaquette de ce numéro de Publije.

Asmaa El Assal (désormais Asmaa) est titulaire d'un Master en Didactique des langues. Actuellement salariée dans une association qui œuvre pour l'insertion professionnelle d'adultes ayant un parcours récent de la migration, elle a l'expérience de l'enseignement du français dans le secondaire au Maroc, puis en France, dans le primaire en UPE2A. Son mémoire de Master s'intéresse au rôle des albums de jeunesse dans le développement du répertoire plurilingue des élèves. Elle a été sollicitée pour traduire de façon bénévole des textes d'albums de jeunesse en

7 Diplôme Universitaire d'Accompagnement Linguistique et d'Insertion des Réfugiés, <http://www.univ-lemans.fr/fr/international/la-politique-internationale/accueil-des-refugies.html>

8 Association Famille Langues Cultures, Azzegag Hamami K., « Ti Chapwon wouj », Salang Editions, 2021.

arabe, pour les faire figurer dans les cahiers des élèves, ou comme support de lecture pour des interventions de parents en classe.

Quelles ont été vos motivations à accepter de traduire des matériaux à visée éducative, à prendre ce rôle de traducteur/trice ?

En acceptant de traduire, il s'agit de prendre conscience que les langues sont une ressource, pour communiquer et apprendre (observation de classe pour Asmaa), que ses propres langues sont des ressources dans un répertoire en extension (Tanveer), et que ces ressources sont à mobiliser, partager, en agissant par solidarité, pour sa/ses communauté(s) linguistique(s) (Asmaa et Tanveer), mais également pour prendre part à l'action éducative et faire vivre des valeurs humanistes en éducation (diversité, ouverture à l'autre), et plus largement contribuer à une société plus équitable (Kahina) :

Asmaa :

Dans mon mémoire de master 2, j'ai travaillé avec des enfants allophones, sur les situations d'alternance codique. Quand on faisait des activités, les élèves arabophones qui étaient en contact avec la langue arabe dans leur famille, traduisaient en même temps sur leur document les traces écrites, ils aimaient mettre des mots en arabe. Quand j'ai fini mon travail de recherche, l'enseignante [enseignante mobile en UPE2A dans le bassin angevin, élèves de primaire] m'a sollicitée pour traduire des extraits de contes ou d'albums de jeunesse, pour des traductions ponctuelles, pour voir l'impact de la traduction dans la classe et l'impact de la traduction pour la compréhension du texte, la traduction comme outil facilitateur de la compréhension et même de la communication.

Tanveer :

Je parle anglais, français, en France j'étais focalisé sur le français mais c'est la première fois que j'ai commencé à réfléchir que mes autres langues étaient une ressource. Avec l'anglais j'ai eu des difficultés, et je me considère toujours comme un apprenant du français, tout ça me fait réfléchir aussi [...] L'ourdou c'est la langue nationale du Pakistan, je suis attachée à cette langue. C'était mon intérêt d'intervenir parce que je voulais faire quelque chose, parce que des Pakistanais, il y en a en France, il y en a beaucoup en Europe mais on ne parle pas trop de leurs langues, alors je voulais contribuer, si je pouvais donner quelques ressources, du contenu si je pouvais contribuer à aider ces gens.

Kahina :

Je suis depuis toujours militante de plein de choses ! Militante pour casser un certain nombre de frontières, pour arrêter de mettre les gens dans des cases. Ça touche beaucoup de domaines, c'est un combat interminable ! Je me dois de le faire pour rester vraie avec moi-même. Je milite chez moi, avec les copines, mais aussi dans d'autres cercles plus grands. Je change des choses, parfois à peine détectables, je le vois et je suis bien avec moi-même [...] Je pense qu'on a tous nos évidences. J'ai appris à déconstruire les miennes. Ce n'est pas facile, c'est un travail de chaque instant [...]. On n'a pas les mêmes références, on n'a pas la même façon de catégoriser le monde. Et je trouve de plus en plus que le fait que j'aie plusieurs langues maternelles, ça m'a appris depuis toute petite à passer plus facilement d'une rive à l'autre, d'un monde à l'autre. J'ai appris à essayer de ne pas avoir d'évidences pour pouvoir voir les différences. Sinon on ne les voit pas ces différences et du coup on interprète mal le message de l'autre, et ça va au conflit

[...] L'école a ses propres évidences, avec des sortes de moules identiques dans lesquels elle essaie de mettre les enfants. Il y a des enfants qui sont aujourd'hui renfermés, il y a des enfants qui n'ont plus confiance en eux car l'école les a massacrés, parce qu'ils sont différents.

Quelle a été votre expérience de traduction ?

(Se) poser la question des gestes du métier de traducteur/trice et de leur sens amène à interroger le rôle d'« expert.e » en traduction, les fonctions et qualités qui amènent à être capable de choisir les termes compréhensibles par les destinataires du message, et de mesurer la responsabilité de ce choix en tant que médiateur/trice interculturel.le.

Le travail de traduction demandé confère une responsabilité au/à la traducteur/trice, dans le choix du mot et dans un souci permanent de mesurer l'effet du mot choisi sur les destinataires de la traduction (enfants / adolescents, familles, enseignant.es) (« compréhension du lecteur-cible »⁹) :

Kahina :

Je fais un premier jet et je repasse un nombre incalculable de fois. Si j'ai un doute, j'appelle mon mari ou sinon une copine. Les zones où j'ai un doute, où je ne suis pas sûre, je les souligne. Je suis très exigeante même si les textes (albums de jeunesse) paraissent faussement simples. Je ne laisse pas passer les détails. Je vais revenir dessus pour trouver vraiment le terme exact qui s'approche le plus du terme en français. Le kabyle, je fais toute seule mais si j'ai le sentiment que je peux trouver un mot qui se rapproche mieux, je vais appeler ma grand-mère ou mon oncle. [...] Je me sens responsable, la responsabilité n'est pas seulement sur la présidente [d'AFaLaC]. Quand je m'engage, je m'engage à fond [...] Par exemple, récemment dans un texte traduit en arabe, il y avait différents animaux et il y avait une cochonne. La traduction en arabe du mot « cochonne » était au sens péjoratif. Une lecture devait se faire par les parents une demie-heure plus tard et ça en présence d'autres parents spectateurs, ce n'était juste pas possible. Je ne pouvais pas laisser les choses comme ça, [...] je me suis mise à tout retraduire, pour envoyer le texte correct aux parents lecteurs. Ça aurait pu être une catastrophe, je ne pouvais pas permettre qu'on remette en question la légitimité et le sérieux d'AFaLaC.

Asmaa :

Les familles allophones qui découvrent le texte traduit, on a déjà trahi le texte en quelque sorte, ils ne découvrent pas le texte original, écrit dans la langue source. La base a été retravaillée, rafistolée, un petit peu dénudée du sens premier. On leur donne une traduction qui est filtrée par le traducteur, qui est moi bien sûr en tenant compte des schèmes culturels, que ce soit idéologiques, religieux, ou quoi que ce soit. [...] Pour moi la traduction, avant tout c'est réfléchir à sa réception. Pour moi, il y a le public adulte, le public allophone enfant et l'enseignant dans le jeu, cette médiation a pour but une relation de confiance, on ramène les parents en classe, on colle sur le cahier des enfants le texte traduit, cette trace part à la maison, elle est interprétée et interprétable. C'est pour ça qu'il faut vraiment faire attention à ça. Je parle de l'arabe parce que je suis arabophone, mais je peux aussi parler d'autres langues avec d'autres réacteurs qui peuvent aussi heurter les sensibilités des parents, ou même des enfants.

9 Mehda-Lecoq, H., op. cit.

[...] Quand on choisit un texte à traduire, on est vraiment régi par ces implicites, par une autorité, par la censure.

Et cette responsabilité recouvre la fonction d'expertise, dans le choix du mot, en lien avec les destinataires de la traduction, les usages du mot dans les contextes-cibles de la langue qui est traduite – ce qui amène à faire des recherches (Tanveer) ou recourir à des aides (Kahina plus haut) :

Tanveer :

Je trouvais que la qualité des traductions [en ourdou et en pachtou] sur internet [n'était pas satisfaisante]. J'avais l'impression que c'était fait par des locuteurs qui ne parlaient pas très bien cette langue [...] Ce n'est pas une question de langue maternelle mais ils ne sont pas experts. C'est une question d'usage et d'intérêt aussi, ça ne fait pas partie de leur expertise. Je voulais qu'on développe un contenu qui est accepté par tout le monde [...] Par exemple, quand on traduit une phrase, on essaie de traduire mot par mot et parfois on perd le message, parce que la langue qu'on parle quotidiennement ne se reflète pas dans le texte. Si on traduit mot par mot, les jeunes par exemple ne vont pas comprendre quel est le message. La langue évolue, en ourdou par exemple comme en français, il y a une langue qui existe dans les livres, il y a une langue du registre courant, donc il y a des différences. J'ai consulté les contenus de Cambridge University, j'ai vu qu'il y avait beaucoup de mots en ourdou qu'ils utilisaient. En ourdou, il y a beaucoup de mots en anglais qu'on utilise et là en anglais ils font la même chose. Ils n'ont pas traduit les mots en anglais, ils ont utilisé les mots comme on parle au quotidien. Je voulais faire ça aussi. J'ai traduit une affiche, j'ai mis des mots qui sont en anglais mais qu'on utilise au quotidien, les jeunes comprennent ce mot. Si on traduit en ourdou pur, les jeunes ne pourront pas comprendre.

Cela peut amener à passer par une autre langue que la langue cible de la traduction ou une de ses variétés (Tanveer), parce que le mot n'existe pas dans la langue-cible (Kahina) ou parce que l'usage au quotidien est un mot d'une autre langue (exemple du choix d'un mot en anglais plutôt qu'en ourdou par Tanveer). Ces observations nourrissent la réflexion autour de la notion de porosité des « frontières » entre les langues¹⁰ :

Tanveer :

En ourdou, il y a des sages qui luttent par exemple contre l'usage des mots anglais. Mais la majorité maintenant accepte, si les mots font partie de la langue du quotidien, il faut les accepter [...] J'avais vu des traductions qui utilisent des mots qu'on n'utilise plus au quotidien, c'est ce qui me faisait dire que ce n'est pas une traduction de qualité. Ce sont des mots de la littérature, on les trouve dans les romans.

Kahina :

A un moment il y a des limites, certaines variétés de langues ne sont pas parées pour la scolarité. Du coup, il va y avoir lors de la traduction, des trous un peu partout, et on va essayer de combler comme on peut. Par exemple, j'ai commencé à parler à mes enfants en arabe algérien, quand ils étaient petits, mais à certains moments je ne peux pas, je suis obligée d'aller sur d'autres langues, par exemple pour les noms des animaux. Ces langues ce sont des langues du quotidien, de ce qu'on voit, de ce qui est utile tout de suite, là, dans une société donnée. Ce

10 Zarate, G., *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011.

qui n'enlève en rien de la beauté et de la profondeur de ces langues. Et donc pour dire les animaux, on va aller sur l'arabe littéral. Quand ça commence à devenir un peu pointu, il n'y a pas de mots pour dire les choses. En arabe algérien, avec le niveau B1-B2 ça devient compliqué, ça n'existe pas, alors j'ai fait un choix quand ça n'existe pas, je l'utilise en arabe littéral. Parce que c'est de l'arabe, il y a beaucoup de choses en commun, une construction de phrases en commun, des mots en commun.

Ce dernier extrait interroge également le statut de « langue de l'école », brouille les frontières entre langue de l'école et langue(s) de la maison, puisque la langue de la maison est invitée à servir à l'école, via un texte traduit.

Une autre limite est celle des thématiques abordées dans certains textes qui peuvent être loin des usages familiaux :

Kahina :

Autre chose, les thématiques abordées, la thématique de l'environnement, la pollution. La pollution ce n'est pas un sujet qui peut être abordé tant que ça dans le cercle familial. Ça peut l'être à l'école, [mais] pour une population kabylophone ou arabophone, c'est vraiment le dernier de leurs soucis. Il y a d'autres priorités.

Certaines frontières sont infranchissables sans faire preuve de stratégie de détour. Ce lien avec les destinataires du message met la notion de réception au cœur des préoccupations du geste de traduction. Cette position de médiateur/trice interculturelle qui consiste à « rendre compréhensible pour une personne ou un groupe de personnes le contenu d'un texte ou d'un message qui est le produit de pratiques culturelles et sociétales différentes »¹¹ prend différentes formes – le choix d'un mot peut ne pas être aisé (Asmaa et Kahina) lorsqu'il touche à l'intime, à ce qui n'est pas dit en dehors de la sphère privée. Pour maintenir le dialogue interculturel, il s'agit d'opérer par une stratégie de détour et faire preuve de négociation entre soi et soi :

Asmaa :

J'ai pris en compte le culturel dans la traduction, que ça n'affecte pas, quand je traduis le texte, je prends en compte tout ce qui est culturel, tout ce qui peut affecter la relation. Je me rappelle dans un texte « Papa fait pipi », la traduction littérale [en arabe] peut affecter, peut activer des malentendus par rapport à la culture, par rapport à la religion. Donc on a modifié, par exemple « pipi » en le traduisant « aux toilettes » approximativement, de façon que ça ne touche pas la sensibilité du public. [...]

Kahina :

j'ai eu à traduire "fesse" et "slip". Par "fesse", j'ai traduit "assise", et pour "slip", j'ai mis "slip" mais j'étais mal à l'aise. Ce n'est pas possible, car ce genre de mots, ça se dit en petit comité la maman avec l'enfant, les femmes avec les enfants, mais pas du tout en présence d'étrangers. C'est vraiment contre-productif. A ce moment-là, mieux vaut choisir un autre album. Ça va aggraver les personnes qui écoutent l'audio et ils vont se dire "cette femme qui n'a pas honte et qui a traduit ce mot et qui se fait enregistrer en disant ce mot, elle n'a pas honte !" C'est culturel, c'est vraiment culturel. Il faut vraiment se décentrer pour pouvoir le comprendre. Il

11 Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. & Panthier J., *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2016, p.60.

y a des enfants qui disent un certain nombre de mots, qu'ils considèrent comme étant familiers. Chez moi, ces mots sont interdits de chez interdit. Ils sont considérés comme étant de la catégorie des gros-mots. Ces catégories, on ne les utilise pas du tout.

Qu'est-ce que ces expériences de traduction vous ont apporté (sur un plan personnel et professionnel) ?

Le travail de traduction invite à un processus réflexif sur les langues de son répertoire, leur rôle dans les apprentissages, et par projection, sur le rôle des matériaux traduits dans les apprentissages des élèves. Ce processus réflexif interroge les gestes professionnels de l'enseignant.e-traducteur/trice. Réfléchir sur le fonctionnement de ses langues, et plus largement sur le fonctionnement des langues entre elles, via les gestes de traduction, permet de les (re)découvrir, sous un nouvel angle, de connaître davantage les langues pour mieux les traduire (Kahina) ou d'envisager de les enseigner (Tanveer).

Kahina :

Je suis devenue de plus en plus exigeante, au fur et à mesure. Ça me pousse à me remettre en question, ça me fait découvrir des choses que je n'avais pas remarquées auparavant. Par exemple, il y a plusieurs variétés de berbère, dont le kabyle. Il y avait un texte où on travaillait sur les couleurs en kabyle. Et là, j'ai découvert que le bleu chez moi en Petite Kabylie ça donne vert dans la variété de la Grande Kabylie, et dans une autre variété d'une autre région, il y a qu'une seule couleur pour dire "vert", "bleu", "pas mûr" et "pas cuit". Je me demande comment une société peut vivre sans faire la distinction entre du vert et du bleu ? Et pourtant elle a vécu ! Il y a beaucoup de différences pour les couleurs, ça pose problème quand je traduis "bleu" en Grande Kabylie, ils vont comprendre "vert", et dans l'autre région, ils ne vont même pas comprendre.

Tanveer :

J'ai commencé à réfléchir sur les règles de grammaire en ourdou et pachtou, parce que si on me demande "est-ce que vous pouvez enseigner la grammaire dans votre langue ?", pour moi c'est un travail que je dois préparer. Je ne me souviens pas des règles de grammaire. Je me souviens qu'à l'école on a étudié les règles de grammaire en ourdou, mais j'ai oublié. Mais je peux produire un texte sans fautes. [...] je parlais ourdou avant d'aller à l'école. [...] J'avais de bonnes notes en langue, en ourdou alors qu'il y avait des élèves qui ne parlaient pas ourdou.

Le travail réflexif qu'implique la traduction aide à repenser la place de la grammaire, dans son propre processus d'apprentissage d'une langue, et, par réflexion, dans ses pratiques d'enseignement des langues (Tanveer), mais également à repenser la place de la variété et des variations dans sa/ses langue(s) et à dénoncer des pratiques institutionnalisées qui ne tiennent pas compte de la diversité des usages d'une langue (Kahina).

Tanveer :

J'ai appris l'anglais par les règles de grammaire, je me souviens de toutes les règles de grammaire. J'ai commencé à l'école primaire et jusqu'au lycée, c'était une matière, un cours mais on ne parlait pas, on faisait de la grammaire, c'est quand je suis allé à l'université que j'ai commencé à parler anglais. J'avais des difficultés même si je connaissais toutes les règles de

grammaire, mais au fur et à mesure et quand j'ai commencé à travailler là aussi on parlait anglais, j'ai amélioré mon anglais. Mais pendant sept ans, ce n'était que la grammaire qu'on apprenait. C'est maintenant que j'ai commencé à réfléchir, est-ce que ça m'a aidé ou pas ? dans les théories de communication par exemple, est-ce qu'on doit commencer par l'oral ou par la grammaire ?

Kahina :

J'ai demandé à une enseignante de corriger mon texte [en kabyle], parce que c'est de l'écrit et je ne maîtrise pas très très bien l'écrit, elle me disait "ce n'est pas correct la fin des verbes, tu dois mettre *ɖ*". C'est vrai, la majorité disent [ɖ], certains seulement disent [t] lorsqu'ils conjuguent le verbe avec le pronom personnel "tu". Mais c'est *ɖ* qu'il faut écrire, comme dans le dictionnaire. Ces deux lettres font partie de l'alphabet amazigh. Mais je me suis dit "comment ça, ce n'est pas correct ? Moi je le prononce bien comme ça !" Donc je vais mettre *t*, je vais revendiquer la façon de parler de mon village et des villages alentours contre cette hégémonie entre nous ! Ils veulent nous imposer une façon d'écrire correcte, alors que c'est une variante qui se retrouve dans plusieurs régions, le *ɖ* remplacé par *t* à la fin du verbe. [...] L'enseignante qui m'a aidée à l'écrit en a parlé avec son inspecteur, et je lui ai dit "pourquoi donc parce qu'on ne vient pas de telle région, notre parole n'aurait pas de valeurs ?" Il y a deux façons de le dire, je vais choisir la façon de mon village comme revendication de la pluralité. Elle a rapporté ce discours à son inspecteur. Quand ça vient de France, ça a plus de valeurs. Donc du coup je pense que cette revendication a touché l'enseignante et peut-être aussi l'inspecteur, enfin j'espère. Ce sont des personnes qui parlent eux-mêmes avec ce fameux *t* et qui ne veulent pas reconnaître ce *t* à l'écrit ! Ce livre-là [Petit Chaperon Rouge] a une valeur, c'est une revendication. [...] Je vais montrer ce livre dans l'école où mes parents ont enseigné.

Ce processus réflexif participe à faire évoluer ses représentations sur l'enseignement, notamment prendre conscience du rôle des stratégies et transferts interlinguistiques dans l'extension de son répertoire qui permet d'adhérer plus fortement à l'intérêt des approches prenant en compte les langues et cultures des élèves dans les apprentissages.

Tanveer :

Je pense que c'est bien de valoriser leurs langues maternelles pour s'intégrer, pour ne pas se sentir différent, pour les apprentissages. C'est ce qui m'a aidé, parfois ça fait des obstacles. Donc ma L3 [anglais] fait des obstacles mais elle m'aide aussi car c'est une langue européenne, un peu proche au niveau du vocabulaire. Mais pour la prononciation c'est ma langue maternelle [pashtou] qui m'aide parce qu'il y a des phonèmes qui n'existent pas en anglais mais qui existent dans ma langue maternelle. Là c'est ma L1 qui m'aide.

Cette approche éducative considère l'apprenant dans sa globalité¹², offrant une autre vision, décroisée, de l'enseignement/apprentissage des langues, recentrée sur des objectifs plurilingues et s'élabore à partir de la diversité des expériences et des vécus¹³, en réponse aux enjeux actuels de classes en contacts de langues (Tanveer). Au-delà des apprentissages, travailler avec des textes et matériaux traduits dans les langues des élèves participe à rendre visible toute

¹² Auger, N., « Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ? », *Médecine & Hygiène*, « Devenir », /1 Vol. 30, 2018, p. 57-66.

¹³ Huver, E., « Penser la médiation dans une perspective diversitaire », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-2, 2018. <http://journals.openedition.org/rdlc/2964>.

une partie de leurs compétences que l'école peine à reconnaître, à l'ouverture vers l'Autre / vers soi ; en cela favorise leur construction identitaire et met en œuvre vers une société plus solidaire (Asmaa) :

Tanveer :

D'abord c'est la richesse, parce qu'avant [les expériences de traduction] les contenus ou les pensées c'était noir et blanc, ce n'était pas très riche. Mais maintenant avant de donner un cours ou préparer un matériau, il y a plusieurs choses qui viennent, ça m'a donné une richesse. Mais le processus a commencé avant, j'avais un intérêt pour les langues, je me considérais comme plurilingue. La formation aussi, tout était lié. L'expérience des pratiques aussi. J'ai créé des choses, la première chose c'est la richesse des expériences, des choix, dans ce que j'ai réalisé. Je pense que c'est la vision aussi. Quand on rentre dans une classe, quand on voit les étudiants, on ne les voit pas juste apprenants du français mais chacun, chacun a une histoire, chacun a une identité. Il faut leur enseigner aussi, qu'on va apprendre le FLE mais que ce n'est pas seulement le FLE il y a d'autres choses.

Asmaa :

En 2003, il y a eu un attentat au Maroc. On a été très affectés et j'ai essayé de véhiculer un message de tolérance. Il y avait un texte en français et en arabe sur la tolérance, toute la journée les deux textes sont restés au tableau, pour eux le texte en arabe et en français c'est la même chose pour véhiculer le même sens. La traduction, ça sert aussi à ça, vous avez compris le texte dans les deux langues, ça veut dire la même chose, là il n'y a plus de filtre. Ça me touche beaucoup car on a besoin de ça, dans l'école en France aussi. [...] En prenant en compte les langues et cultures des élèves en classe, on éclate les bulles de ghetto dès la maternelle. Si on éclate ces bulles dès le départ, cela permet d'aller vers l'autre, ça permet cette ouverture. L'album de jeunesse peut aider à ça, les traductions permettent de rapprocher les cultures.

L'expérience de traduction apporte confiance en soi, en sa capacité à enseigner, à évoluer dans ses représentations et l'affirmation de soi :

Tanveer :

Avant je faisais des complexes [sur l'écrit académique]. Je pensais que c'était ma faute mais je pense [désormais] que ce n'est pas ma faute, cela demande du temps, j'ai besoin d'écrire. J'aimerais écrire des articles, la recherche m'intéresse aussi. Mais je suis plutôt quelqu'un du terrain. Plus j'ai de l'expérience, plus je suis confiant.

Kahina :

J'ai appris à déconstruire les évidences, ça m'a appris à faire ça. En kabyle il n'y a pas de mot pour dire cette couleur, c'est inimaginable et pourtant c'est le cas. J'essaie de voir toujours comment la personne en face elle catégorise le monde. Et du coup, je vais m'adapter. Je ne vais pas parler à un Français de la même façon avec laquelle je vais parler à un Kabyle ou un Arabe algérien. On n'a pas les mêmes références, on n'a pas la même façon de catégoriser le monde. [...] J'ai appris avec mes enfants mais aussi de cette expérience de traductions, à réagir différemment avec les autres, avec mes enfants. Tout me sert, tout change tout ! Tout ce que je fais en recherche, ça a un impact sur mes enfants, et tout ce que je fais avec mes enfants ça a un impact sur ma recherche. Sinon ça me paraîtrait futile si ça n'a pas d'intérêt réel sur le terrain, personnel, familial et professionnel. Tout est mêlé, ça m'a changée, le fait de traduire ça m'a changée, au plus profond de moi ça m'a changée.

Ces témoignages organisés dans cet article sous forme d'échanges croisés offrent des pistes de réflexion sur ce qu'apporte le travail de traduction d'ouvrages de littérature de jeunesse en

termes de compétences en langue – qui s’actualisent dans l’activités de médiation-traduction¹⁴, et de (re)composition d’une identité professionnelle des enseignant.e.s concerné.e.s. L’expérience de traduction dans des langues moins présentes dans le marché de l’édition et par des enseignant.e.s n’ayant pas le même parcours de formation (en traduction, sur les langues qu’ils/elles traduisent) modifie leurs représentations sur leurs langues, leurs usages mais également sur le rôle de la littérature de jeunesse à l’école et dans le lien école-famille. Cette expérience permet d’explorer et prendre la mesure de son rôle d’expert.e en langue auprès des publics destinataires des traductions (enfants, familles, enseignant.e.s). Il serait intéressant d’analyser plus précisément la dynamique de reconnaissance de soi et de l’Autre¹⁵ qu’accompagne cette prise de rôle et ce vécu en lien avec les contextes de diversité linguistique et culturelle dans lesquels l’expérience se joue.

14 Coste, D. & Cavalli M., « Retour sur un parcours autour de la médiation », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-2, 2018.

15 Aden, J. (dir.). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Paris, Éditions Le manuscrit, 2017.

Bibliographie

Aden, J. (dir.). Construction identitaire et altérité en didactique des langues, Paris, Éditions Le manuscrit, 2017.

Auger, N., « Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ? », Médecine & Hygiène, « Devenir », /1 Vol. 30, 2018, p. 57-66.

Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. & Panthier J., Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2016.

Coste, D. (dir.) / ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-plurilingue), Les langues au cœur de l'éducation-Principes, pratiques, propositions, Bruxelles, EME Editions, 2013. Coste, D. & Cavalli M., « Retour sur un parcours autour de la médiation », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-2, 2018, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2975>

Huver, E., « Penser la médiation dans une perspective diversitaire », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-2, 2018. <http://journals.openedition.org/rdlc/2964>.

Mehda-Lecoq, H., « La négociation interculturelle dans la formation professionnelle des traducteurs » Alao G., Derivry-Plard M., Suzuki, E. & Roger-Yun, S. (dir.) *Didactique Plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé*, Paris, Éditions des Archives Contemporaine, 2013, p.213-221.

Molinié, M., « Démarche sociobiographique en contextes plurilingues », *Dictionnaire de sociologie clinique*, 2019, p.186-189.

Zarate, G., *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011.