

À la recherche de la voix du traducteur à l'école

Elżbieta Skibińska

Université de Wrocław

En recourant au concept de la voix du traducteur, cette introduction signale divers aspects de l'utilisation scolaire de la traduction : sa présence indispensable à la transmission du patrimoine littéraire universel, la relativité des canons littéraires, l'instrumentalisation des textes traduits ainsi que leur recontextualisation et « *accommodation* » à des fins pédagogiques. Les mécanismes qui décident de cette utilisation de la traduction sont régis par des voix du pouvoir, qui se superposent à celle du traducteur.

Mots clés : voix, traduction, école, pouvoir

With recourse to the concept of the translator's voice, this introduction points out different aspects of the use of translation at school: its necessary presence for the transmission of a universal literary heritage, the relativity of literary canons, the manipulation of literary texts for non-literary purposes, and their recontextualisation and "accommodation" for pedagogical objectives. The mechanisms that determine this use of translation are governed by the voices of power, which are superimposed on that of the translator.

Key words: voice, translation, school, power

Concept de la voix

Le concept de la voix, auquel s'intéresse depuis plusieurs années le groupe international de recherche « Voice in Translation¹ », sans avoir été défini de façon rigoureuse et univoque, semble avoir acquis le droit de cité dans la pensée traductologie ; en effet, le volume 4 de *Handbook of Translation Studies* comporte déjà l'article de Cecilia Alvstad, « Voices in Translation² », ce qui peut être considéré comme une consécration de cette notion empruntée à la narratologie pour parler des divers phénomènes observables dans le domaine de la traduction. Utilisée (peut-être pour la première fois) par Jerzy Ziomek dès 1975, dans l'article intitulé « Kto mówi ? » [qui parle ?], la voix apparaît effectivement comme un outil utile pour repérer et analyser le rôle du traducteur dans les textes traduits. Comme le constate Ziomek, « la voix de l'auteur comme relais de celle du narrateur et de celle du personnage est modulée dans la traduction par la voix du traducteur, que ce dernier le veuille ou non. Ce changement

de voix est une conséquence inévitable d'un changement de position du sujet [...] par rapport au code et à la réalité³ ».

Outre sa modulation des voix intra-textuelles, celles des personnages et des instances narratives, la voix du traducteur peut se faire entendre aussi parmi des voix « extratextuelles », celles que l'on entend dans les divers paratextes qui accompagnent le texte traduit et qui appartiennent aussi à d'autres agents (auteurs, préfaciers, éditeurs). La notion de voix, entendue au sens de pouvoir d'action (ce qu'Alvstad appelle « *voice as agency*⁴ »), se révèle ainsi un outil intéressant pour saisir la contribution de toute une constellation d'agents au texte de la traduction ainsi qu'à sa diffusion. Comme le remarque Alvstad (et avant elle Myriam Suchet⁵), ce qui fait du concept de la voix un outil opératoire, permettant d'étudier en même temps les textes originaux, les textes traduits et les agents qui les produisent, ce sont précisément ses contours flous⁶. La voix comprise de façon élargie, qui dépasse les frontières du texte, ouvre la possibilité d'envisager la traduction comme une activité socioculturelle : l'étude des paratextes éclaire d'abord les relations entre différents agents et les apports de chacun d'entre eux ; mais derrière, on peut découvrir leurs fondements et les principes de départ de diverse nature (théorique, idéologique, axiologique)⁷.

Pourquoi chercher la voix du traducteur à l'école ?

Dans le présent ouvrage, composé de deux volumes, *La voix du traducteur à l'école 1 - Canons* et *La voix du traducteur à l'école 2 - Praxis*, l'utilité et la fonctionnalité du concept de la « voix » sont mises à l'épreuve dans un domaine rarement étudié du point de vue traductologique à savoir l'enseignement scolaire, et plus précisément l'enseignement littéraire à diverses étapes de la scolarité (depuis le primaire jusqu'à l'universitaire), qui, généralement, ne se résume pas au seul domaine de la littérature nationale⁸.

Pourtant, la présence du traducteur dans l'enseignement est incontestable et incontournable. Comme le veut la *doxa*, l'école est le lieu de transmission du patrimoine, national et

universel ; ceci implique l'étude des œuvres « canoniques »⁹, dont celles des autres littératures (forcément en traduction). Accéder à ces œuvres c'est aussi accéder au patrimoine de l'humanité, mais aussi à l'humanité tout court : « La réalité que la littérature aspire à comprendre est, simplement, l'expérience humaine : la littérature est la première science humaine », constate Tzvetan Todorov dans son allocution d'ouverture du *Colloque sur l'enseignement des littératures européennes*, organisé à Paris en 2007¹⁰.

Cette « première science humaine » enseigne aussi la diversité : voilà un autre élément récurrent, pour ne pas dire un *topos* de divers discours sur les rôles de la littérature et de la lecture (dont celle des textes venus d'ailleurs, traduits), selon lequel elles devraient mobiliser la dialectique entre le particulier et l'universel, l'individuel et le général, ouvrir à la différence ou à l'altérité et apprendre la tolérance.

L'école – lieu de socialisation par excellence – est particulièrement propice à cette utilisation formatrice de la traduction (même si celle-ci n'est pas nommée ou reconnue explicitement). On le voit bien dans les discours officiels de nature politique, qu'il s'agisse des recommandations, comme celle faisant suite du colloque parisien mentionné :

[...] Une conception strictement nationale de l'enseignement de la littérature doit être dépassée, et une approche transversale du patrimoine européen devrait être proposée aux scolaires de tous niveaux, mettant en évidence le lien commun dans le respect de la diversité culturelle¹¹.

ou des lois en vigueur, comme celle que cite Christian-Lucien Martin :

Les élèves doivent être préparés à partager une culture européenne

- par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité,
- par une connaissance d'œuvres littéraires, picturales, musicales, théâtrales, architecturales, cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial. [...] Cette culture humaniste permet de donner aux élèves des références communes et de favoriser une vie culturelle personnelle, et l'aptitude à la curiosité¹².

La relativité des canons littéraires

L'adjectif *politique* qui vient d'être employé, dans le sens « relatif aux affaires de l'État et à leur conduite », selon le Trésor de la Langue française, l'a été de façon délibérée : il sert à souligner que les œuvres (originales ou traduites) destinées à la lecture scolaire sont

sélectionnées en fonction des facteurs dictés ou préconisés par l'Etat, à un moment donné et dans un contexte donné. D'où la relativité inévitable des canons scolaires, qui, malgré les intentions universalistes (déclarées), sont toujours soumis à des objectifs particuliers. Aussi, étudier des listes des lectures scolaires (obligatoires ou conseillées) s'avère-t-il une démarche très instructive : en répondant aux questionnements sur les proportions des œuvres « nationales » (originales) et étrangères (traduites)¹³, elle permet de découvrir le premier volet de la construction de la relation à l'Autre, ou l'Étranger (selon qu'il est un « invité » rare ou fréquent). La liste des œuvres étrangères révèle les préférences quant aux cultures et langues de ces « invités » (anciennes, modernes ; centrales, périphériques ; voisines, lointaines...). Une approche diachronique, prenant en compte les listes successives, permet de suivre l'évolution des titres et des auteurs et de constater la permanence de certains livres « hérités » des générations précédentes¹⁴, la disparition de certains et l'apparition d'autres. La façon de rédiger les notes bibliographiques (avec ou sans indication du nom du traducteur¹⁵ ou d'une traduction particulière, s'il y en a plusieurs...) montre l'attitude des différents agents face au phénomène même de la traduction et de son statut (leur degré de conscience que l'œuvre traduite n'est pas l'œuvre originale, que chaque traducteur offre son interprétation de l'œuvre originale, que cette interprétation est tributaire des facteurs externes à la traduction, telles les normes de traduction décrites par Gideon Toury)¹⁶.

Les listes des lectures obligatoires et facultatives ne sont cependant qu'un des indices de la présence de la voix du traducteur à l'école. Et encore faudrait-il garder à l'esprit que cette voix est alors modulée, voire déterminée par celle du Pouvoir, car, à travers le choix des livres retenus, c'est surtout celui-ci qui a voix au chapitre (pour recourir à l'expression qui évoque la prise de décisions...) dont la voix est audible.

Instrumentalisation des textes traduits

Pour se prononcer sur l'audibilité du traducteur et de sa voix (celle que l'on « entend » dans son texte), il est nécessaire de se pencher d'une part sur les textes traduits eux-mêmes, et, d'autre part, sur l'utilisation qui en est faite à l'école. Or, dans les deux cas, on aboutit à une série de paradoxes.

Le premier est celui que rappelle Mavina Pantazara : « le texte original est l'objectif de l'enseignement, mais c'est le texte traduit qui fait l'objet de l'enseignement¹⁷ ». Ce paradoxe, comme le suivant : apprendre le *plaisir* de lire par la voie du *devoir* de lire, naît de la nature même du contexte scolaire, où lire sert à quelque chose d'autre que la (seule) lecture. En effet, si l'un des objectifs de l'enseignement scolaire est d'apprendre à *lire* (non pas dans le sens de « suivre des yeux en identifiant (des caractères, une écriture) » mais de « prendre connaissance du contenu (d'un texte) par la lecture », et spécialement de « lire de façon suivie (un texte, un livre) pour s'informer, s'instruire, se distraire » selon le Nouveau Petit Robert), les textes littéraires sont lus à l'école non pas pour le plaisir de la lecture en tant que telle, mais comme supports de l'acquisition de certaines compétences et certaines connaissances, linguistiques, esthétiques, littéraires, culturelles et bien d'autres, ou encore de certaines valeurs éthiques ou morales (comme la tolérance).

Le caractère obligatoire, pour ne pas dire contraint, de cet apprentissage institutionnel entraîne, on le sait, le risque d'agir comme un facteur repoussant¹⁸. Or, un des soucis actuels est l'abandon de la lecture par les jeunes, entraînés par d'autres types d'activités, y compris intellectuelles, qu'offrent les multimédias modernes, avec l'accès de l'Internet en premier. La formulation de la recommandation déjà citée :

[...] à redonner aux jeunes l'envie de lire en promouvant l'enseignement, dans toutes les filières de l'enseignement primaire et secondaire, du patrimoine littéraire européen, et en créant des programmes adaptés à tous les niveaux¹⁹.

semble ici très significative. Comment (et c'est le paradoxe suivant), à l'époque de la mondialisation, des nouvelles technologies numériques, des compagnies *low cost* et des

voyages qui font vivre quotidiennement (et activement) l'expérience directe de la diversité (culturelle, linguistique), chercher à *redonner l'envie de lire* pour – entre autres – connaître ainsi l'Autre? Alors que, dans le contexte scolaire, cette connaissance se fait traditionnellement de façon statique, passive et médiatisée (parfois, par plusieurs intermédiaires) ? Or, les études de Cecilia Alvstad, de Magda Heydel et d'Elena Gavrilova le montrent, l'école peut être le lieu d'une ouverture autre que traditionnelle à l'altérité, lorsque la voix du traducteur devient réellement audible, grâce à la prise de conscience des modifications inévitables qui surviennent lors du processus de traduction, qu'elle soit faite par les autres (lecture comparative de l'original et de la traduction) ou par les élèves eux-mêmes qui prennent la voix en tant que traducteurs. Dans les deux cas, la réflexion sur les raisons et les résultats des décisions prises entraîne les questionnements sur l'altérité et sur la relation que l'on noue avec elle.

L'« *accommodation* » pédagogique des textes

L'instrumentalisation de la lecture, dont celle du texte traduit, faite par l'école présente encore une facette, celle de l'adaptation (ou *accommodation*, terme employé par Ewers²⁰) du texte aux besoins pédagogiques. Quelle que soit leur nature (textes conçus pour le jeune lectorat ou pour des adultes, grands classiques fondateurs comme l'*Illiade* ou la *Bible*, ou encore œuvres conçues pour adultes mais passées dans les rayons « jeunesse » comme *Robinson Crusoé* ou *Les voyages de Gulliver*), lorsqu'ils se trouvent sur les listes de lectures scolaires ou lorsqu'ils apparaissent – en extraits – dans les pages d'un manuel, ces textes ont toujours subi un traitement qui les rend plus propres, plus adaptés, aux possibilités cognitives du jeune public, mais aussi, pour ne pas dire surtout, aux objectifs fixés dans les programmes d'enseignement²¹. Il y a donc lieu de parler d'une « recontextualisation » du texte imposée par sa fonction didactique. Et, dans le cas d'un texte traduit – on peut parler d'une

recontextualisation au moins double, sinon multiple, puisqu'il a déjà subi au moins une, sinon plusieurs « transterritorialisations » linguistiques et culturelles.

La recontextualisation peut prendre diverses formes, y compris la « coupure », dont la forme extrême est celle de l'utilisation, dans un manuel, d'un extrait d'un roman ou d'un poème, les divers commentaires qui accompagnent le texte lu, ainsi que les questions et les exercices qui dirigent la lecture et l'interprétation autant dans le manuel qu'en classe sous la direction de l'enseignant.

La voix du traducteur à l'école

Les problèmes signalés *supra* apparaissent dans les réflexions que mènent les auteures des articles réunis dans les deux volumes de *La voix du traducteur à l'école*²².

Le premier volume, *La voix du traducteur à l'école / The Translator's Voice at School 1 – Canons*, réunit les articles qui cherchent à établir la place des traductions dans les *divers* canons scolaires. L'adjectif *divers* a ici un premier emploi, pour signaler *divers* pays à *diverses* périodes (Pologne, Grèce, Norvège) ; mais il sert aussi à indiquer les *diverses* formes que peuvent revêtir es canons scolaires allant des listes de lectures obligatoires dressées par les ministères ou les lois aux textes utilisés dans des manuels ou des cours de traduction littéraire, en passant par des textes considérés comme privilégiés ou incontournables pour la « culture générale ».

Une première section, intitulée « Les œuvres traduites dans les programmes d'études / Translations in the School Curriculum » regroupe des études qui portent sur les différents facteurs qui peuvent affecter le choix des œuvres traduites et la manière dont elles sont intégrées aux programmes d'études. Dans « The Translator's Voice in Norwegian Upper Secondary Education: How Subject Curriculum, Teacher Training, Textbooks and National Examinations Prepare the Reception of Translated Literary Texts at School », Cecilia Avstad passe en revue les objectifs ministériels relatifs à l'enseignement des œuvres littéraires

étrangères en traduction norvégienne et analyse la façon dont ces objectifs se reflètent concrètement dans le contenu et la présentation des manuels scolaires. Elle fait ressortir notamment le statut encore ambigu du traducteur dans ces manuels ainsi que les écarts, parfois importants, entre les objectifs pédagogiques relatifs à l'enseignement des textes traduits et la formation plutôt lacunaire des enseignants en traductologie.

Marie-Christine Anastassiadi et Maria Papadima, dans « Textes traduits dans les manuels de littérature dans l'enseignement secondaire en Grèce », se penchent sur les manuels édités par l'Organisme d'Édition de Livres Didactiques (OEΔB) au cours de son existence de 1937 à 2012. Elles démontrent que le choix des traductions ainsi que leur place dans les manuels reflètent plusieurs facteurs déterminants dont leur rapport explicite ou implicite à l'histoire de la Grèce, aux textes de la littérature nationale ou aux courants littéraires grecs. Elles concluent que les potentialités qu'offre la présence des œuvres en traduction ne sont pas suffisamment exploitées. Marta Kaźmierczak (« Translated literature: In and Out of the School Canon ») et Emilia Żybert-Pruchnicka (« The Greek *Paideia* in Modern Poland: The Place of Ancient Greek Literature in Polish Schools since 1946 ») montrent comment l'instrumentalisation des textes littéraires obéit aux facteurs historiques, politiques, culturels et sociaux, et moins à ceux relevant de la qualité littéraire et linguistique du texte traduit, critère trop souvent ignoré.

La deuxième section, intitulée « L'enseignement des œuvres traduites canoniques / Teaching Translation Canons », regroupe des articles qui portent sur les questions pédagogiques et autres qui sont soulevées par l'enseignement des œuvres canoniques en traduction. Magda Heydel, dans son article, « "Translation Makes Something Happen." Why Include Translation in Secondary School Programmes », souligne l'écart qui existe entre, d'une part, l'importance que les traductologues accordent à l'enseignement de la traduction comme moyen de promouvoir l'ouverture à l'« autre » et, d'autre part, l'utilisation réelle des textes traduits en

milieu scolaire. Dorota Michułka, dans « Translations and Adaptations of Children's Literature as a Preparation for the Dialogue of Cultures: A Study of Polish Textbooks for Grades 4 to 6 in the period 1999-2010 », explore une dimension importante de l'utilisation pédagogique des textes traduits, soit l'effet de fragmentation de la littérature qui découle de l'utilisation d'extraits d'œuvre. Dans « La littérature grecque classique et sa traduction en contexte scolaire », Mavina Pantazara aborde un cas particulier, celui de l'enseignement des œuvres classiques grecques par le biais de leur traduction en grec moderne. Partant des textes institutionnels (livre de l'élève, livre du professeur, documents relatifs au programme d'études), elle tente de cerner la place qui est accordée au traducteur et à la fonction de la traduction. Enfin, dans « Proposer la traduction littéraire en option au lycée en Russie », Elena Gavrilova présente les contraintes administratives et pédagogiques qu'elle a dû surmonter pour offrir un cours de traduction littéraire dans le cadre de l'apprentissage du français langue seconde dans un lycée russe.

Comme le montrent ces études, la voix du traducteur, souvent limitée à la seule présence de textes traduits dans les canons scolaires, reste quasiment inaudible, couverte par celle des « décideurs » ces représentants du pouvoir politique qui déterminent quels textes étrangers vont figurer dans les programmes scolaires et comment. Cette image sombre n'est pourtant pas la seule qui se dessine à partir des travaux réunis dans ce volume. Si Mavina Pantazara ou Dorota Michułka formulent des postulats (l'une invitant à des études empiriques auprès des enseignants et des élèves pour vérifier les constatations faites à partir de l'analyse des listes et des textes officiels, l'autre clamant la nécessité de sensibiliser des enseignants aux questions de la traduction), Cecilia Alvstad fait état des mesures inscrites déjà dans les programmes et les manuels norvégiens qui pourraient faire mieux entendre la voix du traducteur. Magda Heydel et Elena Gavrilova rendent compte des expériences qu'elles ont menées, l'une avec des lycéens polonais, l'autre avec des lycéens russes, et montrent qu'en invitant les élèves à

traduire eux-mêmes et à assumer eux-mêmes la voix du traducteur, on peut leur apprendre à mieux entendre et comprendre l'Autre.

Les études réunies dans le deuxième volume, *La voix du traducteur à l'école / The Translator's Voice at School 2 – Praxis*, sont consacrées majoritairement à l'écoute de la voix du traducteur telle qu'elle est inscrite dans son texte. Elles portent sur différents contextes linguistiques et culturels (polonais, russe, allemand, anglais, roumain, italien et français) et abordent autant les traductions que les retraductions.

Dans « Analyse de quatre traductions de *Le Avventure di Pinocchio* : quelle lisibilité pour la poétique du texte de Collodi? Quelle audibilité pour la voix du traducteur ? » Claude Puidoyeux, souligne justement l'intérêt des retraductions en milieu scolaire. Écouter les voix des traducteurs « en chorale » permettrait peut-être de mieux entendre celle de chacun ainsi que celle de l'auteur. Les analyses des traductions polonaises de *Timour et sa bande* d'Arkady Gaidar faites par Anna Bednarczyk, dans « Soviet Literature in Primary Schools in the People's Republic of Poland: Arkady Gaidar's *Timur and His Squad* as an Example of Political School Readings », montrent comment la force des idéologies au pouvoir influence non seulement la voix des traducteurs, mais aussi les péri-textes de la traduction. Dans « Grimms' *Children's and Household Tales* in Polish Translations: The Voice of One Translator », Eliza Pieciul-Karmińska prend littéralement la voix en tant que retraductrice des contes de Grimm. Elle présente ses choix traductifs, qui diffèrent de ceux adoptés dans la première traduction. Dans « La voix du traducteur et l'image de la Grande-Bretagne dans les traductions française et polonaise des aventures de Harry Potter » Jadwiga Cook compare les stratégies des traducteurs polonais et français face aux éléments culturellement marqués et constate que si la voix du traducteur polonais est forte et audible, les techniques utilisées par le traducteur français mènent à l'effacement de sa voix.

Natalia Paprocka (« Douze traducteurs sans voix ? *Le Petit Prince* à l'école polonaise ») et Anca Chetrariu (« Diverses facettes de la traduction et de l'adaptation du *Petit Prince* pour les jeunes lecteurs roumains ») s'intéressent à la façon dont se fait remarquer la présence de la voix des traducteurs du *Petit Prince* en Pologne et en Roumanie. Paprocka constate que même douze traductions de la même oeuvre ne font pas retentir la voix des traducteurs, cachée sous celles des paratextes qui les accompagnent. Chetrariu observe que la voix du traducteur change selon le projet traductif, soumis, lui, à des facteurs extérieurs dont le contexte politico-historique et le rôle de la censure. Dans « *Cuore* de De Amicis en polonais: une voix de traducteur mise en évidence et en sourdine », Justyna Łukaszewicz présente l'effacement progressif de la voix de la traductrice Maria Konopnicka, à laquelle se superposent, dans certaines éditions, d'autres voix, sans que le lecteur puisse avoir conscience de ce qu'il reste du texte de cette première version du texte.

Même si elles présentent une diversité conceptuelle et méthodologique, ces études ont en commun d'utiliser comme outil (sans le soumettre nécessairement à des interrogations de nature théorique) le concept de la voix du traducteur. Elles témoignent de la grande valeur opératoire de cet outil, qu'il s'agisse d'études de cas ou de réflexions de portée plus générale concernant les mécanismes de l'utilisation scolaire de la traduction.

Bibliographie

Sources secondaires

ALVSTAD, Cecilia , « The translation pact », *Language and Literature*, Special issue on Narration & Translation, vol. 23, n° 3, p. 270-284.

_____, « Voices in Translation », dans Yves Gambier et Luc van Doorslaer (dir.), *Handbook of Translation Studies 4*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2013, p. 207-210.

CHEVREL, Yves (dir.), *Les Actes du séminaire national Enseigner les oeuvres littéraires en traduction, Paris, le 23 et 24 octobre 2006*, Contributions réunies par CRDP de l'académie de Versailles, 2007,

<http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/56/8/actes_oeuvres_en_traduction_109568.pdf>. Site Internet consulté le 12 mai 2014.

EWERS, Hans-Heino, *Fundamental concepts of children's literature research. Literary and sociological approaches*, traduit de l'allemand par William J. McCann, New York and London, Routledge, 2009.

JANSEN, Hanne et Anna WEGENER (dir.), *Authorial and Editorial Voices in Translation 1 – Collaborative Relationships between Authors, Translators, and Performers*, Montréal, Éditions québécoises de l'œuvre, 2013.

_____, *Authorial and Editorial Voices in Translation 2 – Editorial and Publishing Practices*, Montréal, Éditions québécoises de l'œuvre, 2013.

MARTIN, Christian-Lucien, « Ouverture des travaux du Colloque Enseigner les œuvres littéraires en traduction, Paris, le 23 et 24 octobre 2006 », dans Yves Chevrel (dir.), *Les Actes du séminaire national Enseigner les œuvres littéraires en traduction, Paris, le 23 et 24 octobre 2006*, Contributions réunies par CRDP de l'académie de Versailles, 2007, p. 8-10, <http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/56/8/actes_oeuvres_en_traduction_109568.pdf>. Site Internet consulté le 12 mai 2014.

NODELMAN Perry, *The Pleasures of Children's Literature*, New York, Longman Publishers, 1996.

PANTAZARA, Mavina, « La littérature grecque classique et sa traduction en contexte scolaire », dans Elżbieta Skibińska, Magda Heydel, Natalia Paprocka (dir.), *La voix du traducteur à l'école / The Translator's Voice at School 1- Canons*, Montréal, Les Éditions québécoises de l'œuvre, 2014.

Recommandation 1833 (2008) : Promouvoir l'enseignement des littératures européennes,
<<http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta08/FREC1833.htm>>.

Site Internet consulté le 12 mai 2014.

SUCHET, Myriam, « De questionnement en questionnement », dans Kristiina Taivalkoski-Shilov et Myriam Suchet (dir.), *La Traduction des voix intratextuelles/ Intratextual Voices in Translation*, Montréal, Les Éditions québécoises de l'œuvre, 2013, p. 11-18.

TAIVALKOSKI-SHILOV, Kristiina, « Voice in the Field of Translation Studies », dans Kristiina Taivalkoski-Shilov et Myriam Suchet (dir.), *La Traduction des voix intratextuelles/ Intratextual Voices in Translation*, Montréal, Les Éditions québécoises de l'œuvre, 2013, p. 1-9.

TODOROV, Tzvetan, « Allocution d'ouverture du *Colloque sur l'enseignement des littératures européennes*, organisé par le Conseil de l'Europe, Assemblée parlementaire, à Paris, le 11 décembre 2007 », dans *Rapport d'information*, p. 11-14, <<http://www.senat.fr/rap/r07-221/r07-2211.pdf>>. Site Internet consulté le 12 mai 2014.

ZIOMEK, Jerzy, « Kto mówi ? » [qui parle ?], *Teksty*, 1975, p. 44-55.

Dictionnaires:

NPR: *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, édition 1993, Dictionnaires Le Robert, Paris, 1993.

TLF: *Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XXe siècle (1789-1960)*, CNRS / Klincksieck/Gallimard, 1971-1994, <<http://atilf.atilf.fr>>. Site Internet consulté le 12 mai 2014.

¹ Les travaux du groupe, de caractère international, sont coordonnés par Cecilia Alvstad de l'Université d'Oslo ; plusieurs colloques ont été organisés dans ce cadre (le dernier, en mars 2014, à la Sorbonne Nouvelle - Paris 3), et leurs résultats publiés ou sous presse (pour les

détails, voir le site : <<https://www.hf.uio.no/ilos/english/research/groups/Voice-in-Translation/>>.

² Cecilia Alvstad, « Voices in Translation », dans Yves Gambier, Luc van Doorslaer (dir.), *Handbook of Translation Studies 4*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2013 p. 207-210.

³ « Głos autora jako przekaźnik głosu narratora i jako przekaźnik głosu bohatera zostaje w przekładzie poddany modulacji poprzez głos tłumacza. Bez względu na to, czy tłumacz sobie tego życzy. Zmiana głosu jest nieuniknioną konsekwencją zmiany miejsca podmiotu [...] w stosunku do kodu i rzeczywistości ». Jerzy Ziomek, « Kto mówi ? » [qui parle ?], *Teksty*, 1975, p. 52. C'est moi qui traduis.

⁴ Cecilia Alvstad, « Voices in Translation », p. 209). Voir aussi l'étude de divers emplois de la métaphore (en particulier des voix intertextuelles) dans le contexte traductologique faite par Kristiina Taivalkoski-Shilov, « Voice in the Field of Translation Studies » (première partie de l'« Introduction »), dans Kristiina Taivalkoski-Shilov, Myriam Suchet (dir.), *La Traduction des voix intratextuelles/ Intratextual Voices in Translation*, Quebec, Les Éditions québécoises de l'œuvre, 2013, p. 1-9.

⁵ Myriam Suchet, « De questionnement en questionnement », dans Kristiina Taivalkoski-Shilov et Myriam Suchet (dir.), *La Traduction des voix intratextuelles/ Intratextual Voices in Translation*, Montréal, Les Éditions québécoises de l'œuvre, 2013, p. 11.

⁶ Cecilia Alvstad, « Voices in Translation », p. 209.

⁷ Voir à ce propos les études réunies dans Hanne Jansen et Anna Wegener (dir.), *Authorial and Editorial Voices in Translation 1 – Collaborative Relationships between Authors, Translators, and Performers*, Montréal, Éditions québécoises de l'œuvre, 2013 ; Hanne Jansen, Anna Wegener (dir.), *Authorial and Editorial Voices in Translation 2 – Editorial and Publishing Practices*, Montréal, Éditions québécoises de l'œuvre, 2013.

⁸ Comme un exemple très intéressant des études sur l'enseignement des oeuvres littéraires en traduction on peut donner les travaux menés dans le cadre du séminaire national organisé par la direction générale de l'Enseignement scolaire (bureau de la Formation continue des enseignants. Voir Yves Chevrel (dir.), *Les Actes du séminaire national Enseigner les oeuvres littéraires en traduction, Paris, le 23 et 24 octobre 2006*, Contributions réunies par CRDP de l'académie de Versailles, 2007,

<http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/56/8/actes_oeuvres_en_traduction_109568.pdf>. Site Internet consulté le 12 mai 2014.

⁹ Donc ayant un statut particulier, privilégiées dans une culture donnée – ce qui implique déjà un relativisme culturel inévitable.

¹⁰ Tzvetan Todorov, « Allocution d'ouverture du *Colloque sur l'enseignement des littératures européennes*, organisé par le Conseil de l'Europe, Assemblée parlementaire, à Paris, le 11 décembre 2007 », dans *Rapport d'information*, p. 11, <<http://www.senat.fr/rap/r07-221/r07-2211.pdf>>. Site Internet consulté le 12 mai 2014.

¹¹ *Recommandation 1833 (2008) : Promouvoir l'enseignement des littératures européennes*, <<http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta08/FREC1833.htm> >.

Site Internet consulté le 12 mai 2014.

¹² Christian-Lucien Martin, « Allocution d'ouverture du Colloque *Actes du séminaire national Enseigner les oeuvres littéraires en traduction, Paris, le 23 et 24 octobre 2006* », Yves Chevrel (dir.), *Les Actes du séminaire national Enseigner les oeuvres littéraires en traduction, Paris, le 23 et 24 octobre 2006*, p. 9 ; voir aussi les études de Cecilia Alvstad, de Dorota Michułka et de Mavina Pantazara, dans le présent volume, pour les exemples de la législation norvégienne, polonaise et grecque.

¹³ La question des littératures minoritaires n'est pas évoquée ici, mais – comme le signale Cecilia Alvstad dans ce volume – il s'agit d'un problème d'une grande importance à l'époque

ou de plus en plus de pays montrent leur caractère multiculturel et multilingue (ancien ou en devenir).

¹⁴ Hans-Heino Ewers parle des «culturally established corpora ». Hans-Heino Ewers, *Fundamental concepts of children's literature research. Literary and sociological approaches*, traduit de l'allemand par William J. McCann, New York and London, Routledge, 2009, p. 17.

¹⁵ Cette « annihilation » de la traduction, du traducteur et de sa voix n'est pas chose rare (voir l'article de Dorota Michulka dans ce volume).

¹⁶ Cette attitude peut être considérée comme manifestation de ce que Cecilia Alvstad appelle « *translation pact* » : « the translation pact invites the reader to read the book as if it were written only by the author ». Cecilia Alvstad, « The translation pact », *Language and Literature*, Special issue on Narration & Translation, 23 (3), 2014, p. 271.

¹⁷ Mavina Pantazara, « La littérature grecque classique et sa traduction en contexte scolaire », dans ce volume.

¹⁸ « In fact, the educational uses of literature [...] distort the experience of literature in a way that might actually prevent children from enjoying it. Those of us who like reading stories and poems [...] do so primarily because we enjoy the experience ». Perry Nodelman, *The Pleasures of Children's Literature*, Longman Publishers, New York 1996, p.25.

¹⁹ *Recommandation 1833 (2008) : Promouvoir l'enseignement des littératures européenne*.

²⁰ Hans-Heino Ewers, *Fundamental concepts of children's literature research. Literary and Sociological Approaches*, p. 147.

²¹ Pour les diverses formes de cette « *accommodation* », voir Hans-Heino Ewers, *Fundamental concepts of childrens literature research. Literary and sociological approaches*, p. 147-162.

²² Ces études sont issues du colloque organisé dans le cadre des travaux du groupe international de recherche « Voice in Translation ». Martine Hennard Dutheil de la Rochère (Université de Lausanne), Gillian Lathey (Université de Roehampton), Sehnaz Tahir-Gürçaglar (Université de Bogaziçi), Kristiina Taivalkoski (Université d'Helsinki), Marzena Chrobak (Université Jagellone), Carina Gossas (Université d' Uppsala), Ronald Jenn (Université de Lille 3), Monika Woźniak (Université La Sapienza de Rome) ont bien voulu contribuer à la sélection des études; qu'ils en soient vivement remerciés.