

## Partages

ISSN : 3095-8830

Éditeur : UGA Éditions

03 | 2025

Créativité et littéracie : entre engagement et innovation didactique

---

# La traduction : une pratique créative de lecture et d'écriture

*A Creative Practice in Reading and Writing*

**Perrine Chambon**

---

🔗 <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=533>

DOI : 10.35562/partages.533

### Référence électronique

Perrine Chambon, « La traduction : une pratique créative de lecture et d'écriture », *Partages* [En ligne], 03 | 2025, mis en ligne le 03 novembre 2025, consulté le 03 novembre 2025. URL : <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=533>

### Droits d'auteur

CC BY-SA 4.0



# La traduction : une pratique créative de lecture et d'écriture

*A Creative Practice in Reading and Writing*

**Perrine Chambon**

## PLAN

---

1. La lecture et l'écriture au prisme de la traduction
2. Création et créativité en traduction
3. Traduire au sein d'un dispositif pédagogique expérimental : l'atelier de traduction plurilingue
4. Posture d'auteur et leviers d'apprentissage
5. Conclusion

## TEXTE

---

- 1 Cet article propose d'explorer le potentiel de création de la traduction littéraire en tant qu'activité engageant à la fois des capacités de lecture et d'écriture et ce, dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère. À partir d'un dispositif pédagogique proposant des ateliers de traduction à des étudiants étrangers apprenant le français à l'université, j'analyse les ressources de la traduction – notamment dans un cadre d'enseignement-apprentissage plurilingue – en tant que pratique littéracée qui favorise l'appropriation langagière.
- 2 La traduction d'un texte littéraire exploite des capacités de lecture et d'écriture qui la rendent particulièrement intéressante dans la formation linguistique. Entendue comme un processus qui se fonde sur l'interprétation, l'engagement de l'apprenant y est total, à toutes les étapes. J'éclaircirai dans un premier temps la notion d'interprétation en traduction et comment elle engage l'apprenant dans son maniement des littératies plurilingues. Ayant ainsi posé que traduire signifie interpréter, j'interrogerai la place et la posture de l'apprenant-traducteur dans le processus de traduction, et tenterai d'en cerner les enjeux de création et de créativité. Enfin, j'exposerai un dispositif pédagogique mené dans le cadre de ma recherche

doctorale, consistant en une série d'ateliers de traduction littéraire, dans un centre universitaire d'enseignement du français aux étrangers. Au cours de ces ateliers, les participants ont été amenés à pratiquer la traduction vers leur langue et vers le français, puis dans un deuxième temps, à présenter leur travail d'abord au reste du groupe, puis à l'université dans le cadre de restitutions sous formes de spectacles et de livrets publiés.

- 3 La visée de cet article est de proposer quelques pistes de réflexion afin d'interroger en quoi la traduction, entendue comme une activité de récréation langagière, peut fonctionner comme un levier d'apprentissage et d'engagement dans un contexte d'enseignement-apprentissage plurilingue.

## 1. La lecture et l'écriture au prisme de la traduction

- 4 La traduction convoque les deux compétences que sont la lecture et l'écriture. En ce sens, elle a toute sa place dans un parcours d'enseignement-apprentissage des littératies, notamment bi/plurilingues. Pour autant, la lecture et l'écriture dans un contexte de traduction présentent des spécificités, dont je vais analyser les formes et les enjeux à l'appui des théories de la didactique des langues et de la traductologie. Lorsque l'on traduit vers sa langue à partir d'une langue étrangère, c'est dans cette dernière que s'effectue la lecture. La première spécificité de cette lecture, la plus évidente, concerne les aspects linguistiques. Néanmoins, mon analyse ne portera pas sur la dimension linguistique des littératies plurilingues et de la traduction. Dans le cadre de cet article, je souhaite plutôt porter mon attention sur deux notions : les processus de lecture-écriture-traduction d'une part, et les *postures* que ceux-ci génèrent chez les apprenants d'autre part.
- 5 Francine Cicurel a identifié les strates par lesquelles se construit la lecture en langue étrangère. Elle explique que, contrairement à son apprentissage en langue maternelle, la lecture en langue étrangère s'appuie sur des compétences déjà acquises dans sa propre langue. Le lecteur, ou l'apprenant, a appris à repérer un faisceau d'indices dans la phrase mais aussi anticiper des significations, procéder à des

explicitations, donner du sens (Cicurel, 1991). En somme, il est déjà constitué comme lecteur, avec certaines habitudes de lecture, qu'il s'agit alors de transposer à une autre langue. Cicurel porte son attention sur le sujet lecteur, et sa capacité à créer du sens. L'intérêt de sa démarche est d'interroger la lecture en L2 à la lumière de ces avancées théoriques. Ce faisant, elle s'écarte des approches linguistiques uniquement focalisées sur le « niveau » de langue des apprenants. Dans un article ultérieur, elle consolide cette réflexion en s'intéressant à la « posture de lecteur ». Elle entend par là une posture physique mais aussi une disposition psychologique, lesquelles se modulent en fonction des types de textes lus et des dispositions d'esprit du lecteur à un moment donné (Cicurel, 2007). En 2020, jugeant que de nombreuses ressources de lecture ne sont pas assez exploitées en classe, elle propose d'explorer quatre postures, à encourager chez les apprenants : une posture interprétative (demander à l'élève de deviner, d'établir des relations), une posture empathique (chercher à ce que l'élève exprime ce qu'il ressent vis-à-vis du texte, des personnages), une posture ludique (développer un imaginaire autour du texte), une posture d'engagement (prise de position devant certaines actions) (Cicurel, 2020, p. 26). Cette entrée d'analyse par le biais des postures permet de décentrer la réflexion sur la lecture en langue étrangère : en déplaçant le curseur des connaissances linguistiques, elle replace l'apprenant au cœur du processus de création de sens.

- 6 C'est aussi ce processus qu'analyse la traductologue Freddie Plassard, dans *Lire pour traduire*, ouvrage qui décrit et analyse le rôle de la lecture dans la pratique de la traduction. Elle souligne que la lecture en L2 est une « capacité à mettre en œuvre des processus cognitifs et à les coordonner, autrement dit à les faire intervenir selon un ordre précis ou en interaction et à les automatiser, indépendamment de la langue de lecture » (Plassard, 2007, p. 79). Sans négliger l'importance des connaissances linguistiques, il serait réducteur, selon elle, de se fonder uniquement sur ces dernières pour déterminer un degré de maîtrise de lecture en langue étrangère. Cette maîtrise relèverait davantage de compétences de l'apprenant comme lecteur, que de son niveau de langue. Plassard postule ainsi que lire — et « lire pour traduire » — n'est pas qu'une affaire de connaissances linguistiques. Cicurel et Plassard mettent chacune

l'accent sur les postures et les processus de lecture, ce qui invite à interroger une notion connexe : celle du processus d'écriture. Que se passe-t-il dans/par l'écriture quand une traduction s'élabore ? Quelles sont les spécificités de cette « lecture-écriture » (Plassard, 2007, p. 21) ?

- 7 D'abord, mentionnons que l'écriture en traduction a cette particularité d'être « une écriture seconde » (Plassard, 2007, p. 148) : elle ne peut exister sans cette écriture première que constitue le texte original. Cette évidence pose d'emblée l'écriture de traduction comme à part, voire problématique. En effet, le degré d'assujettissement de la traduction au texte original a fait, de tous temps, l'objet de réflexions et débats, dans lesquels la notion de « fidélité » (qu'elle soit revendiquée ou reniée, en fonction des époques et des pratiques) s'avère peu féconde. Ces questionnements confinant souvent à l'aporie, Plassard cherche à les dépasser en considérant, au prisme de l'intertextualité, que la traduction est « à la fois comme réponse et reprise de l'original ». Cette analyse met l'accent sur le processus cognitif de la compréhension et de la lecture, mais aussi sur le rôle du traducteur. On pourrait le définir comme un médiateur intertextuel.
- 8 L'analyse de Plassard découle des théories sémiotiques sur la lecture, auxquelles s'ajoute un deuxième ancrage, dans le champ de la traductologie : la théorie interprétative. Ce courant, qui a vu le jour au début des années 1980 à l'École supérieure des interprètes et traducteurs (désormais ESIT), a été théorisé par Danica Seleskovitch et Marianne Lederer (1984). Il prend sa source dans une pratique de la traduction et de l'interprétation par ces deux traductologues, et met en lumière le processus, notamment cognitif, de la traduction. Cette théorie réfute l'idée que la traduction serait une équivalence linguistique entre deux langues. Dans un article rappelant les origines et l'évolution de cette théorie (qui est une pratique de traduction et aussi une pratique d'enseignement), Lederer (2006) l'affirme : « Les langues, à condition qu'elles soient maîtrisées par le traducteur, ne sont pas l'objet de la traduction. » (p. 37) L'objet de la traduction, c'est le sens. À partir de là, Seleskovitch a établi que la compréhension du sens (c'est-à-dire son interprétation) constitue la base de toute traduction. Néanmoins celui-ci ne se transmet pas directement dans la langue visée par la traduction (la L2). Seleskovitch a identifié une

phase intermédiaire entre la compréhension (phase 1) et le résultat traduit (phase 3). Cette phase intermédiaire est un moment de déconstruction où le sens se dégage des contraintes linguistiques de la L1 pour être reconstruit dans la L2. La traductologue a ainsi identifié ces trois phases : l'interprétation (compréhension du sens), la déverbalisation (maintien du sens mais déconstruction des signes linguistiques), la réexpression (reverbération du sens en L2). L'originalité de cette approche, dont l'apport majeur réside dans cette phase de déverbalisation, a été soulignée par de nombreux théoriciens et historiens de la traductologie (Ballard, 2006 ; Guidère, 2016). Jusqu'alors, les théories de la traduction reposaient sur une conception que l'on pourrait schématiser ainsi : traduire, c'est passer d'une langue-source à une langue-cible. Le processus de déverbalisation introduit un véritable renouveau en cela qu'il implique une déconstruction du premier texte (traditionnellement baptisé « texte de départ »), suivie d'une reconstruction totale du texte second (dit « texte d'arrivée »). Cette théorie s'entend au contraire comme un « affranchissement des signes linguistiques concomitant à la saisie d'un sens cognitif et affectif » (Lederer, 1994, p. 213).

- 9 Cette triangulation du sens ouvre des perspectives très riches pour la didactique des langues étrangères, même si l'objectif de cette discipline n'est pas la formation de futurs traducteurs. Or la mise en lumière, par la théorie interprétative, de cette mécanique que constitue une traduction, me permet d'introduire une dimension de complexité qui dépasse le simple niveau d'équivalence et de comparaison entre les langues. Il semble que cette approche pourrait, par bien des aspects, se transposer à l'enseignement des langues étrangères. Tout d'abord en proposant de la traduction une vision que Guidère qualifie de « dynamique » dans laquelle l'apprenant-traducteur<sup>1</sup> engage toute sa capacité à interpréter, puis à réexprimer (Guidère, 2016, p. 69-70). Ensuite, en permettant de repenser la fonction de la traduction dans l'enseignement : traditionnellement conçue comme un outil de contrôle des connaissances, elle devient porteuse d'une interprétation individuelle, ce qui réengage pleinement l'apprenant dans le processus. En s'intéressant au processus mental de l'activité de traduction, l'approche interprétative permet ainsi de modifier certaines pratiques d'enseignement. On

s'éloigne en effet des exercices classiques de thème/version qui ont longtemps prévalu dans l'enseignement des langues, centrés sur les phénomènes strictement linguistiques. C'est ce que confirme Maddalena De Carlo (2016) dans un article qui interroge la traduction en classe dans une perspective sémiotique :

À partir de la constatation que tout acte de traduction (interlinguistique) est un processus d'attribution de sens qui mobilise la forme de symbolisation humaine la plus puissante, on reconnaît enfin à la traduction — sous ses trois aspects de processus, activité et produit — un rôle non négligeable dans l'apprentissage des langues (p. 62)

- 10 La traduction n'est donc plus une affaire d'équivalence, pas plus que de transposition, mais bien une recreation de sens. De ce point de vue, la contribution de De Carlo (2016) est précieuse car elle analyse « l'apport de la traduction dans les différents processus de compréhension et d'énonciation » (p. 62). Avec l'approche interprétative, on peut poser comme point de départ qu'on ne traduit pas une langue, mais sa propre lecture d'un texte, dont la traduction constitue la trace visible. On comprend ainsi que l'engagement du traducteur, de l'apprenant-traducteur ou du participant à l'atelier de traduction est total dans ce processus de ré-énonciation. Dans *Le conflit des énonciations*, Barbara Folkart (1991) analyse très précisément les formes que prend cette ré-énonciation traductive, et la place centrale qu'y occupent la subjectivité et l'engagement du traducteur, en affirmant que « l'acte ré-énonciatif » est « une intervention du sujet ré-énonciateur » (p. 384, 385). Cet engagement individuel opère à tous les niveaux du processus de ré-énonciation, défini comme « une appropriation exercée par une subjectivité : le sujet ré-énonciateur *rend sien* lors de la réception et y *met du sien* lors de la remédiation<sup>2</sup>. La ré-appropriation est inscrite dans la ré-énonciation » (p. 398). Explorant la traduction à l'aune de la théorie de l'énonciation, Folkart pose la subjectivité du traducteur comme centrale dans le processus de traduction ; elle pousse très loin l'analyse de cette subjectivité, qu'on pourrait pour les besoins de la réflexion présente, résumer ainsi : « la présence dans le traduit du sujet traduisant, c'est-à-dire d'un actant défini moins par un vécu et un psychisme que par une certaine position dans l'espace

socioculturel, temporel et géographique » (p. 11). L'engagement du « sujet traduisant » (en l'occurrence ici, de l'apprenant) opère ainsi à plusieurs niveaux d'analyse.

- 11 En apprentissage, le terme d'engagement revêt des définitions variées, appuyant tantôt sur les notions d'effort, d'intérêt, de motivation ou de stratégie d'apprentissage (Molinari et al., 2016). J'ai choisi, dans le cadre de cet article, de m'interroger sur cette dernière dimension. Dans les ateliers proposés aux étudiants, chacun est amené à traduire dans sa langue un texte en français puis à exposer sa traduction au reste du groupe. Pour étayer son interprétation et sa recreation de sens, l'apprenant (ou, dans le cas de la présente étude, le participant de l'atelier de traduction) doit nécessairement en passer par une restitution de sa démarche : explication du processus, formulation des obstacles, verbalisation des solutions apportées. Quand bien même l'objet de ces ateliers n'est pas de former des traducteurs, cette démarche constitue autant de stratégies, non théorisées, empiriques, expérientielles, formulées en français, langue d'apprentissage partagée, à l'intention du reste du groupe. Cette phase d'explicitation leur permet de conscientiser un certain nombre de choix de traduction effectués initialement à l'instinct. C'est l'une des dimensions que souligne Clémentine Beauvais lorsqu'elle réfléchit à l'intérêt de mener des ateliers de traduction poétique en classe, afin de développer chez les élèves un « sens du littéraire ». Selon elle, cette pratique est synonyme de « profond engagement expérientiel » par le fait même que les participants se trouvent confrontés à effectuer des choix mobilisant des compétences autant linguistiques que culturelles, mais aussi une forme d'intuition (Beauvais, 2019). Cette dimension intuitive, non rationnelle mais s'appuyant sur un réseau touffu convoquant le bagage culturel et littéraire d'une personne autant que ses émotions, participe elle aussi de l'engagement de l'apprenant. Molinari et al. (2016) soulignent la part des émotions dans l'engagement des élèves, une composante devenue majeure en didactique, considérée comme fédératrice des trois composantes principales de l'apprentissage des langues : la communication, la cognition, la sociabilisation (Piccardo, 2011).
- 12 Traduire implique donc de recréer du sens à partir d'un outil langagier et linguistique différent de celui du texte original. Traduire serait même, d'après la traductologue Isabelle Collombat, « un art



d'interprétation » au même titre que l'interprétation musicale. Dans quelle mesure cette création se rapproche-t-elle ou s'éloigne-t-elle d'une écriture en langue première ? Qu'est-ce qui la distingue de ce qu'on appelle la créativité ?

## 2. Création et créativité en traduction

- 13 Dias-Chiarutini (2020) souligne la présence de la notion de créativité dans de nombreux champs, notamment le domaine éducatif où elle est souvent synonyme d'innovation. Envisagée sous un angle large, il s'agirait d'une capacité « à recomposer, transformer et inventer du nouveau » (p. 1). Un courant actuel de l'éducation linguistique explore les possibilités d'intégration des arts à l'apprentissage et le développement au sein de ce champ des approches créatives, tout en notant les résistances nombreuses à son application. Capron Puozzo et Wentzel (2016) rappellent que c'est une notion polymorphe, dont les définitions varient en fonction de la discipline dans laquelle s'inscrit le chercheur, et dont l'analyse présente de multiples entrées. À la suite des réflexions présentées sur la traduction comme processus d'interprétation, je me demande en quoi consiste la créativité en traduction et quelle place elle y occupe.
- 14 Appliquée à la traduction, force est de constater que la notion de créativité se complexifie davantage. À ce sujet, Mickaël Mariaule (2017) parle d'un « flou conceptuel ». Selon lui, cet état de fait est dû d'une part à une longue invisibilisation de la subjectivité du traducteur (et donc de son action dans la création de sens dont il est à l'origine), d'autre part, au fait que la notion de créativité ait été négligée des recherches en traductologie « parce qu'elle est difficilement explicable rationnellement et, de fait, "théorisable" » (p. 85). Jean-Yves Masson (2017) rappelle que de tous temps, la traduction a fait l'objet d'un « déni de créativité », directement lié selon lui au fait qu'on refuserait de reconnaître la traduction pour ce qu'elle est : un objet littéraire à part, un texte second mais non secondaire.
- 15 Traductologues et traducteurs ont pourtant prouvé et éprouvé la dimension de recreation contenue dans la pratique du traduire. Dans

la revue scientifique et professionnelle *Meta*, on peut lire qu'« envisager la traduction comme création [...] c'est l'aborder sous l'angle de la fertilisation d'une œuvre par une autre, de la continuation d'un rythme dans un autre » (Belingard et al., 2017, p. 490). Indissociable du texte original dans lequel il prend son origine, le texte de traduction relève d'une forme d'écriture sous contrainte. Or, comme l'ont montré des chercheurs en éducation, la contrainte offre aux apprenants un cadre au sein duquel la créativité peut s'épanouir (Dias-Chiarutini, 2020). Masson (2017) souligne que « la traduction est une ré-écriture sous contrainte constante, une re-création sur laquelle s'exerce à tout moment la présence contraignante d'un texte source » (p. 642).

- 16 La traductologue Isabelle Collombat (2019), de son côté, s'appuyant sur la théorie interprétative dont elle est l'héritière à l'ESIT, s'intéressant à la traduction en tant que processus, affirme que « comme il [*le processus de traduction*] est par ailleurs assujéti au processus interprétatif qui fonde la production de l'œuvre traduite, il peut être considéré comme aussi labile et intuitif que le processus créatif lui-même » (p. 17). La traduction est donc une ré-expression de sens, qui passe par une recréation linguistique engageant le répertoire langagier propre à chacun. Dès lors, pourquoi le processus de traduction ne serait-il pas considéré – et pratiqué – en enseignement des langues étrangères comme une écriture à contraintes qui reproduit le processus d'écriture et permet d'exploiter les ressources plurilingues des apprenants ?
- 17 Cette réflexion sur le processus créatif de l'écriture et de la traduction, associée à l'analyse des *postures* de lecteurs, amènent à réinterroger la pratique de la traduction en enseignement. Si l'on accepte que traduire c'est re-crée un texte, cela pose la question du rôle ou de la posture du traducteur – et par là, de l'apprenant – vis-à-vis du texte. Dans la mesure où, dans la sphère professionnelle, un traducteur est considéré comme auteur de son texte, dans quelle mesure ces deux postures d'auteur et de traducteur se distinguent, ou au contraire, se superposent ?
- 18 C'est une des questions que pose Jean-Yves Masson (2017) : « Quelle part d'auctorialité le traducteur possède-t-il dans l'objet "traduction" ? » (p. 4) La traductologie contemporaine apporte

certaines réponses, en réinterrogeant cette notion d'auctorialité. Dans *Littéraire, non littéraire*, ouvrage qui repense les catégories traductologiques avec des interventions de chercheurs d'autres disciplines, Valérie Bouchard, juriste, précise que dans la loi, la notion d'auteur n'est pas définie. Elle s'interroge sur les figures d'autorité et dresse le constant suivant :

Le traducteur ne fait pas que transmettre un discours, il le multiplie. En ce sens, il est en quelque sorte un « décupleur » de discursivité. Il agit comme interprète de l'auteur [...] Il devient par ailleurs lui aussi une autorité, et son travail est lié à l'importance du texte [...] Ce faisant, le traducteur est décidément au cœur des procédés d'intertextualité qui permettent de définir la fonction d'auteur. (Bouchard, 2021, p. 25)

- 19 Aline Marchand et Pascale Roux approfondissent cette notion dans l'introduction du volume *La signature en partage*. Elles montrent que, dans le champ littéraire, le statut du traducteur professionnel est paradoxal car il se situe au carrefour « entre réception et genèse » et qu'il doit négocier avec les acteurs et dynamiques de ces deux versants-là. Par ailleurs, les autrices mettent en lumière un aspect rarement étudié : le traducteur modifie « la présentation de soi qu'un auteur projette aussi bien dans son texte que dans son entour » (Marchand et Roux, 2020, p. 9 et Amossy, 2009, citée par ces mêmes autrices). C'est une des questions centrales que soulève la traduction selon elles, et non la question de la fidélité, qui « cristallise et simultanément oblitère un débat, plus discret et néanmoins déterminant, sur l'auteur du texte » (Marchand et Roux, 2020, p. 15).
- 20 Il serait fécond de transposer ces questionnements et ces constats au champ de l'éducation plurilingue. Si l'on admet : 1) que la traduction est interprétation et non équivalence, 2) qu'elle n'est pas uniquement une production à évaluer mais qu'elle est un processus et une pratique, 3) qu'elle constitue une voie de création langagière, peut-on considérer le participant d'atelier comme auteur de sa traduction ? Cela valoriserait trois éléments centraux dans son processus d'appropriation langagière : sa subjectivité, son engagement, son potentiel de création plurilingue. Pour le chercheur, cela permet une réflexion féconde sur les postures d'apprentissage, et d'enseignement.

- 21 Pour illustrer ces interrogations sur les notions d'engagement dans les pratiques de littératie plurilingues, la créativité et l'auctorialité, je propose de les transposer sur le terrain pédagogique, en partant d'un dispositif mené dans le cadre de ma recherche doctorale en cours.

### **3. Traduire au sein d'un dispositif pédagogique expérimental : l'atelier de traduction plurilingue**

- 22 J'expose ici un dispositif d'ateliers de traduction plurilingue, mené avec des étudiants étrangers suivant des cours de FLE (français langue étrangère) à l'université, dans le cadre de ma recherche doctorale. Cette proposition d'ateliers est née d'un constat : dans les formations de FLE destinées à un public allophone et plurilingue, le recours à la traduction n'est que très ponctuel. Cette pratique ne fait pas l'objet d'un enseignement et n'est pas non plus encouragée comme outil d'apprentissage (Lopriore, 2006). Il s'agissait de proposer à ces étudiants une pratique de la traduction qui s'éloigne des enseignements dits traditionnels, focalisée sur le processus et non uniquement sur le résultat.
- 23 L'objectif était double : sur le plan pédagogique, proposer une expérience de création langagière qui permette aux apprenants de développer un certain nombre de compétences. J'entends à la fois les compétences linguistiques, mais aussi ce que Coste et al. (2009) ont théorisé pour le Conseil de l'Europe sous le terme de « compétence plurilingue et pluriculturelle », c'est-à-dire « la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer dans des langues et des cultures différentes, de jouer des rôles d'intermédiaires, de médiateurs linguistiques et culturels » (p. 9). Sur le plan de la recherche, cette expérimentation m'a permis de tester et valider certaines hypothèses concernant la place et les enjeux de la traduction dans un parcours d'apprentissage du FLE.
- 24 Au plan théorique, cette expérimentation s'inscrit dans le cadre de la didactique du plurilinguisme, et plus précisément dans le sillage de ce que Martine Derivry nomme le « paradigme plurilingue ». Derivry a montré comment l'enseignement des langues avait été dominé,

pendant des siècles, par un « paradigme monolingue ». Dans ce paradigme, l'objectif de l'apprentissage était de « progresser vers le modèle que représente le locuteur natif dans une version idéalisée de sa langue et de sa culture » (Derivry, 2019, p. 69). Elle propose un changement de modèle en faveur d'un paradigme plurilingue. S'appuyant sur les nombreuses recherches en didactique du plurilinguisme, elle souligne qu'« en didactique des langues, les langues et les cultures deviennent des répertoires : des répertoires langagiers, des répertoires culturels. » Cela modifie radicalement les objectifs d'apprentissage : « Il ne s'agit plus de parler comme un "natif" [...] mais de communiquer de façon intelligible en mobilisant l'ensemble de ses répertoires linguistiques, culturels, interculturels et communicationnels en fonction des situations de communications, d'échanges ou d'expression. » (p. 70)

- 25 Si l'on observe la place de la traduction dans l'enseignement des langues, on constate qu'elle a été dictée par ce paradigme monolingue. La traduction était (et demeure encore largement) utilisée pour évaluer les connaissances, vérifier l'exactitude de certaines compétences linguistiques, distinguer le correct de l'incorrect. Autrement dit, elle était orientée vers cet objectif de perfection linguistique modelée par le paradigme plurilingue. Ainsi conçue, elle est un outil de contrôle par l'enseignant. Inscire la traduction – envisagée non comme produit mais comme processus – dans un paradigme plurilingue d'enseignement permet d'en repenser le potentiel, en termes de valorisation des répertoires, de création plurilingue et d'appropriation langagière.
- 26 Le dispositif en question s'est déroulé à l'université de Rennes 2 de janvier 2022 à juin 2023, au CIREFE (Centre international rennais pour l'enseignement du français aux étrangers) où sont inscrits, pour un ou plusieurs semestres, des étudiants préparant un diplôme de langue française (Diplôme universitaire d'études françaises, Diplôme universitaire Passerelle et autres Diplômes universitaires spécifiques à certains partenariats universitaires bilatéraux). Ouvert à tous les étudiants du CIREFE, à partir du niveau A2, dans le cadre des ateliers culturels du Centre et sur la base du volontariat, la proposition consistait à pratiquer la traduction littéraire dans un contexte plurilingue. Chaque session d'ateliers se composait de 2 heures hebdomadaires, pendant la durée d'un semestre, soit 13 semaines. Au

sein des ateliers, aucune sélection n'était réalisée sur la base du niveau (à l'exclusion du niveau A1) ou de la langue maternelle. Sur l'ensemble des sessions, les langues représentées ont été les suivantes : anglais, arabe marocain, arabe syrien, birman, espagnol, italien, japonais, mandarin, portugais, vietnamien, thaïlandais, turc. Chaque session d'ateliers rassemblait une dizaine d'étudiants de langues maternelles diverses dont la maîtrise du français était variable.

- 27 Le principe des ateliers était le suivant : proposer aux participants d'expérimenter la traduction de textes issus d'un corpus littéraire en langue française vers leur(s) langue(s) maternelle(s), mais aussi vers le français en choisissant un texte de son propre patrimoine littéraire. Ajoutés à ce corpus littéraire composé de poèmes, extraits de romans et albums jeunesse, des productions d'écriture créative, en français et en langue maternelle, à partir de textes-déclencheurs ou de consignes, ont également émaillé le semestre d'atelier. Ces textes écrits par les participants ont ensuite donné lieu à des traductions par d'autres participants, initiant des échanges au cours desquels auteur du texte et traducteur pouvait expliquer leurs intentions, apporter des indications culturelles, demander des éclaircissements.
- 28 L'objectif de l'atelier est de proposer une pratique et une expérience de traduction afin d'observer comment elle peut se situer dans le parcours d'appropriation langagière des participants. Selon Véronique Castellotti (2017), la notion d'appropriation se distingue de celle d'apprentissage en cela qu'elle s'intéresse davantage aux processus qu'aux résultats. Dans ces ateliers, je me suis donc davantage intéressée à la façon dont le processus de traduction comme participant d'un processus d'appropriation, plutôt qu'à des résultats mesurables en termes pédagogiques de progression ou de compétences. Pour répondre à la problématique de ce numéro, l'engagement, et aux propositions théoriques que j'ai avancées plus tôt, notamment sur la question du traducteur comme auteur, je vais présenter un exemple de production d'atelier, illustrant comment le processus de traduction permet d'interroger la posture de l'auteur, et les leviers d'apprentissages engagés.

## 4. Posture d'auteur et leviers d'apprentissage

- 29 Lors d'une séance, j'ai proposé aux participants de travailler à partir d'un album jeunesse illustré : *Six citrons sont assis au cirque Riffifi*, de Françoise de Guibert. L'album présente un spectacle de cirque dont tous les personnages sont des fruits ou des légumes. Sur le plan linguistique, il joue sur la répétition d'une même voyelle par page. La contrainte que ce texte exerce sur le traducteur est exacerbée, car en plus de la relation entre le texte et l'image, la répétition de la voyelle crée un véritable défi pour la traduction.
- 30 Une participante américaine, Rebecca, s'est concentrée sur une page où l'on voit un magicien tenter de couper en deux l'un des personnages, et la réaction effrayée du public. Le texte joue sur la répétition du son « i ».
- 31 Rebecca a d'abord focalisé son attention sur la répétition de la voyelle, qu'elle a déplacée en anglais sur le son « an ». Pour ce passage en particulier, voici la traduction qu'elle propose :

Les amis je frémis > *Fellows plants, I'm in a trance*

Moi aussi > *Mam, I peed my pants*<sup>3</sup>

- 32 On constate que ce qu'elle a traduit, ce n'est pas le texte original. Comment justifie-t-elle donc cette traduction ?

Je voulais garder le sentiment de surprise, mais aussi heu... le... l'incrédulité ? Et donc j'ai dit pour « les amis je frémis » « fellow plants I'm in a trance ». Pour dire qu'elle est très choquée. [...] Et pour l'autre... y a pas un moyen, pour dire « moi aussi », juste comme ça, parce que ce serait juste « me too ». Alors... pour conveyer [transmettre] le surprise, le... le... le sentiment après avoir vu ce qui s'est passé, l'autre radis dit : « Mam, i peed my pants ! ». Donc « mam » ça peut être un mot dans le sud des États-Unis pour dire heu... maman. Ils sont petits donc j'ai pensé : oh ils peuvent être des enfants. (Rebecca)

- 33 Rebecca verbalise ici son processus de réflexion et de traduction, qui nous amène à constater que la forte contrainte littéraire du texte l'a poussée à le réinventer en anglais. Ce qu'elle a traduit en réalité, ce n'est pas tant le texte que *l'effet produit par celui-ci*, puisqu'elle a cherché à recréer « le sentiment de surprise », « l'incrédulité » qu'elle avait ressenti lors de la lecture. Et ce, en conservant la répétition de la sonorité. C'est donc bien sa lecture qui est le fondement de sa traduction, avec deux points d'ancrage : l'assonance et l'effet de surprise. Par ailleurs, elle explique sa traduction de « *Mam, I peed my pants* » par une interprétation de l'image : les radis peuvent très bien être vus comme des enfants. Avec cette traduction, elle souligne un aspect qui, s'il est présent dans l'image, n'est pas mis en évidence dans le texte. La contrainte linguistique de la traduction lui permet ainsi de mettre en lumière un aspect pertinent du texte original, et de s'appuyer dessus comme support de sa traduction. Ce faisant, elle effectue un choix qui ne consiste pas uniquement à recourir à l'imagination ou à la créativité linguistique. Elle effectue réellement un choix d'auteur, qui révèle ses perceptions de lectrice. La traduction agit ainsi comme un véritable révélateur, au sens photographique du terme : elle rend visible la lecture de Rebecca car elle en porte les traces, en même temps qu'elle lui permet une forme d'*empowerment* par le biais du processus d'écriture qu'est la traduction.
- 34 Cet exemple montre comment, à travers une approche expérientielle de la traduction, les participants sont amenés à mobiliser un certain nombre de leviers d'apprentissage. En premier lieu, sur le plan des compétences en langue française. Quand un participant est amené à traduire vers sa langue un texte écrit en français, il active un réseau de compétences de lecture : développement du lexique, de la maîtrise fine de la syntaxe, des situations d'énonciation et du contexte de communication. Lire pour traduire en atelier, c'est aussi activer, réactiver ou apprendre à manier des outils d'analyse littéraire (notamment stylistique), qu'ils soient conscientisés ou non. Dans l'exemple de Rebecca, c'est son instinct de lectrice qui a guidé son choix de traduction et sa stratégie consistant à conserver l'effet du texte plutôt que le message véhiculé par lui. Elle a largement fait confiance à ses perceptions, ce « sens du littéraire » dont parle Clémentine Beauvais.



- 35 Dans un deuxième temps, en expliquant ce choix, Rebecca a été amenée à produire une réflexion intense sur son propre processus d'écriture, processus qui s'est largement réalisé de manière instinctive. Or cette verbalisation permet une conscientisation d'effets de langage, de style et de langue qui sont en jeux dans les processus de lecture, de réécriture, de réinvention. Il offre l'occasion d'un puissant retour sur soi, le développement d'une « conscience linguistique » (Aboab et al., 2022) mais aussi plurilingue.

## 5. Conclusion

- 36 Dans cet article, j'ai esquissé quelques pistes de réflexion à travers le prisme du *processus* de création littéraire en traduction et des postures d'engagement des apprenants. Ces deux notions permettent une analyse transversale des pratiques de lecture et d'écriture à l'œuvre dans la pratique traductionnelle. Aborder ces questions sous l'angle des *pratiques*, c'est s'inscrire dans une démarche pédagogique qui considère les apprenants comme acteurs de leur apprentissage. C'est aussi s'interroger sur les pratiques enseignantes et, par extension, les politiques linguistiques qui les encadrent. Avec l'appui de la théorie interprétative de la traduction d'une part, et du paradigme plurilingue d'autre part, on peut entrevoir la possibilité de faire une place en enseignement-apprentissage pour des pratiques de traduction créative au service de l'appropriation langagière.
- 37 En 2015, Christine Barré-De Miniac appelait de ses vœux « une extension des ateliers d'écriture "littéraire" à d'autres champs » (Barré-De Miniac, 2015, citée par Fabulet et Vorger, 2021). Dans le sillage des ateliers d'écriture créative, qui ont aujourd'hui toute leur place dans les formations de FLE, le développement d'ateliers de traduction semble ainsi non seulement possible mais souhaitable. Parallèlement, ce dispositif s'inscrit dans un renouveau didactique autour d'activités mettant la traduction au cœur des apprentissages linguistiques et langagiers (Cook, 2010 ; Laviosa et González-Davies, 2019).

Aboab, D., Godard, A., Rajaud-Allaneau, V. et Woerly, D. (2022). Des ateliers littéraires et plurilingues en FLE : de la conscience linguistique à l'expérience langagière. Dans D. Ulma, A. Pauzet et A. Prouteau (dir.), *Écritures créatives : Représentations contemporaines et enjeux professionnels* (p. 177-192). Presses universitaires de Rennes.

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

Belingard, L., Boisseau, M. et Sanconie, M. (2017). Traduire, créer. *Meta : journal des traducteurs*, 62(3), 489-500.

Bouchard, V. (2021). L'auteur de droit et l'auteur en droit (d'auteur). Dans I. Collombat, C. Nord, et M.-A. Belle (dir.), *Littéraire, non littéraire : enjeux traductologiques d'une problématique transdisciplinaire* (p. 3-28). Presses de l'Université d'Ottawa.

*Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire.* (2021). (Traduit par G. Breton, C. Tagliante, M. Bigot-Tessier et R. Margonis-Pasinetti). Éditions du Conseil de l'Europe.

Capron Puozzo, I. et Wentzel, B. (2016). Créativité et réflexivité : vers une démarche innovante de formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 4(197), 35-50. <https://doi.org/10.4000/rfp.5147>

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation, diversité, compréhension, relation*. Didier.

Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Hachette.

Cicurel, F. (2007). Postures et médiations pédagogiques pour la lecture littéraire. *Études de lettres*, 4, 155-173. <https://doi.org/10.4000/edl.5821>

Cicurel, F. (2020). La littérature comme livre du monde, passé et à venir. *Recherches et applications*, 67. CLE International.

Collombat, I. (2019). La traduction littéraire comme art d'interprétation ou l'erreur assumée. Dans S. Schwerter, C. Gravet et T. Barège (dir.), *L'Erreur culturelle en traduction : lectures littéraires* (p. 77-92). Presses universitaires du Septentrion.

Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford University Press.

Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe.

De Carlo, M. (2016). La traduction dans une perspective sémiotique de l'activité langagière. Dans H. Médhat-Lecocq, D. Negga et T. Szende, *Traduction et apprentissage des langues : entre médiation et remédiation* (p. 61-79). Archives contemporaines.

Derivry-Plard, M. (2019). Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 63-79.

Dias-Chiaruttini, A. (2020). Musée (em)portable ou comment former à la créativité ? *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 12. <https://doi.org/10.7202/1073683ar>

Fabulet, A., et Vorger, C. (2021). S'y atteler en ateliers. *Le français aujourd'hui*, 212, 117-127.

Folkart, B. (1991). *Le conflit des énonciations : traduction et discours rapporté*. Les éditions Balzac.

Guibert, F. de. (2022). *Six citrons acides sont assis au cirque Riffifi*. Six citrons acides.

Guidère, M. (2016). *Introduction à la traductologie. Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*. De Boeck Supérieur.

Laviosa, S. et González-Davies, M. (2019). *The Routledge Handbook of Translation and Education*. Routledge.

Lederer, M. (2006). La théorie interprétative de la traduction — Origine et évolution. Dans M. Ballard, *Qu'est-ce que la traductologie ?* (p. 37-51). Artois Presses Université.

Lederer, M. (2015). *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Classiques Garnier.

Lopriore, L. (2006). À la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 141(1), 85-94.

Marchand, A. et Roux, P. (2020). La signature en partage — Introduction. *Revue des sciences humaines*, 338, 7-18.

Mariaule, M. (2017). Créativité, création et recreation en traduction : un flou conceptuel. *Parallèles*, 27(2), 83-96.

Masson J.-Y. (2017). De la traduction comme acte créateur : raisons et déraisons d'un déni. *Meta : journal des traducteurs*, 62(3), 635-646.

Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, E., Widmer, D. et Caron, P.-A. (2016). L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : regards croisés. *Distances et médiations des savoirs*, 13. <https://doi.org/10.4000/dms.1332>

Piccardo, E. (2013). Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 17-36.

Plassard, F. (2007). *Lire pour traduire*. Presses Sorbonne Nouvelle.

Seleskovitch, D. et Lederer, M. (1984). *Interpréter pour traduire*. Didier Érudition.

## NOTES

---

- 1 « Apprenant-traducteur » est entendu comme l'apprenant de langue étrangère qui pratique la traduction au cours de son apprentissage. Il est à distinguer de l'apprenti-traducteur qui désignerait un étudiant suivant une formation spécifique de traduction, à visée professionnelle.
- 2 Par remédiation, l'autrice entend « le travail de re-verbalisation qui consiste à ré-actualiser, à travers le même ou un autre système langagier et culturel [...] la macro-forme discursive, les contenus référentiels et pragmatiques dégagés par le travail de dé-codage (dé-médiation) » (voir Glossaire, p. 450).
- 3 Traduction littérale : « Amis plantes, je suis en transe. Maman, j'ai fait pipi dans ma culotte. »

## RÉSUMÉS

---

### Français

Cet article vise à élucider dans quelle mesure la traduction littéraire, envisagée comme pratique spécifique de lecture et d'écriture, peut jouer un rôle dans l'engagement d'apprenants de langue étrangère. Après avoir présenté la pratique de la traduction comme un processus langagier de recreation littéraire, je m'appuie sur un dispositif d'ateliers de traduction littéraire plurilingue que j'ai conçu avec des apprenants en Français langue étrangère à l'université. À partir de quelques exemples, je montre en quoi la traduction, envisagée sous l'angle du processus, de la pratique et de l'expérience, contribue à constituer les apprenants comme auteurs de leurs textes en traduction.

### English

This article aims at exploring how literary translation, as a specific practice of reading and writing, can play a role in the students' engagement when learning a foreign language. After stating that the practice of translation is a language process of literary recreation, I present multilingual literary translation workshops that I have organized with foreign students learning French at University. With a few examples I show how translation, when considered as a process, practice and experience, can contribute to constitute these students as authors of their translations.

## INDEX

---

### **Mots-clés**

écriture, lecture, traduction littéraire plurilingue, créativité en traduction, le traducteur comme auteur, traduction comme expérience et pratique

### **Keywords**

writing, reading, multilingual literary translation, creativity in translation, the translator as author, translation as a practice and experience

### **Index thématique**

Analyse de dispositif didactique

## AUTEUR

---

### **Perrine Chambon**

Doctorante au DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures),  
Sorbonne Nouvelle  
perrine.chambon[at]sorbonne-nouvelle.fr  
IDREF : <https://www.idref.fr/291609325>