



Magisteruppsats

Traduire, un jeu d'enfants ?

Les enjeux de la traduction en suédois d'un livre documentaire français pour enfants



Författare: Johanna Brock
Handledare: Liviu Lutas
Examinator: Chantal Albepart-Ottesen
Termin: VT19
Ämne: Facköversättning FR-SV
Nivå: Avancerad, 15 hp
Kurskod: 4FR32E



Linnéuniversitetet
Kalmar Växjö



Abstract

The aim of this essay is to identify and find solutions to some of the difficulties occurring when translating into Swedish a French non-fiction book for children. Solid research has already been done about translating children's literature. However, these studies often focus on novels and picture books and rarely non-fiction books. The source text used as primary material for our translation and the essay is an extract from the non-fiction book *Petites et grandes histoires des animaux disparus*, written and illustrated by Damien Laverdunt and Hélène Rajcak and published in 2010 by the French publishing house Actes Sud. The book presents 27 extinct animals and the history about them and their extinction. Basing this essay on research about translating for children, we will begin with an analysis of the skopos – Reiss and Vermeer's skopos theory about aim and function – of the source and target text, to be able to conceive the translation for our target reader and the socio-cultural and linguistic context in which the reader is living. Monica Reichenberg's study about different versions of text-books, and their effect on a Swedish child reader's comprehension including strategies to create a dynamic and intelligible text, will then help us to find the correct translation strategy for our target text. Finally, cultural references and their translation will be discussed considering Venuti's studies about "domestication" and "foreignization" and Oittinen's theories about children's literature and "domestication". During the essay, the translator's choices and the motivations behind them will all be discussed taking into consideration the skopos and the linguistic and socio-cultural context of the target reader.

Mots-clés

Littérature jeunesse, livre documentaire, non-fiction, readability, speakability, polysystem, skopos, voix, cohérence, causalité, syntaxe, formes passives et actives du verbe, domestication, foreignization, explicitation, adaptation.

Remerciements

Je tiens tout particulièrement à remercier mon camarade Fredrik Johansson pour ses encouragements tout le long du travail de cette étude.

Je remercie également mon directeur de mémoire Liviu Lutas pour ses précieux commentaires et sa disponibilité.

Un grand merci aussi à Erwan Le Bihan pour sa patience et relecture.



Index

1	Introduction	1
1.1	<i>But de l'étude</i>	2
1.2	<i>Délimitation de l'étude</i>	2
1.3	<i>Présentation du texte source</i>	3
1.4	<i>Méthodes et matériaux</i>	4
2	Cadre théorique	5
2.1	<i>Traduire un livre pour enfant</i>	6
2.2	<i>Adapter la traduction au lecteur et au contexte</i>	8
2.2.1	La théorie du skopos	8
2.2.2	L'invisibilité du traducteur ou pas – « domestication » versus « foreignization »	9
3	Analyse	11
3.1	<i>Type de texte et skopos</i>	11
3.1.1	Le texte source et son skopos	11
3.1.2	Le texte cible et son skopos	14
3.2	<i>Syntaxe et formes passives et actives du verbe</i>	17
3.2.1	La syntaxe et ses effets sur la lecture	19
3.2.2	Forme passive versus forme active du verbe	27
3.3	<i>Contexte culturel</i>	31
3.3.1	Politiquement correct ou pas ?	31
3.3.2	Expliquer	34
3.3.3	Adapter	37
3.3.4	Jeux de mots	38
4	Conclusion	40
5	Bibliographie	42
6	Annexe	



1 Introduction

Traduire est un défi et un acte exigeant. Traduire pour les enfants, l'est encore davantage. Il y a des aspects de la traduction pour enfants qu'un traducteur d'un livre pour un lectorat adulte n'a pas à prendre en compte. Gillian Lathey nous le démontre bien dans son ouvrage *Translating Children's Literature. A Reader* (2006) où elle évoque les spécificités de la traduction d'un livre pour enfants : le double lectorat enfant – adulte, l'importance de ce qu'on appelle le « read-aloud-ability » (la possibilité de lire à haute voix), les différentes attentes d'un lecteur enfant d'un pays à l'autre, les connaissances limitées du monde d'un enfant, le statut souvent inférieur de la littérature jeunesse par rapport aux autres genres littéraires et enfin la traduction du visuel, car un livre jeunesse contient souvent des illustrations.

Comme nous l'avons évoqué, le genre « littérature jeunesse » ne bénéficie pas d'un statut très élevé, ce qui a longtemps (et aujourd'hui encore) donné lieu à des traductions plus au moins adaptées, abrégées, modifiées même. Il suffit de regarder les traductions d'ouvrages classiques et mondialement connus comme *Les voyages de Gulliver*, *Pinocchio* ou *Alice aux pays des merveilles* pour se rendre compte de la multiplicité de traductions et d'adaptations qui existent. Ces ouvrages-là précisément n'étaient pas forcément destinés à un lectorat enfant. Cependant, leurs traductions l'étaient souvent, ce qui a permis, pour des raisons culturelles ou idéologiques, des transformations du texte source. La traduction pour enfants existe donc depuis longtemps. Cependant, la recherche sur la traduction de la littérature jeunesse est très récente et a vraiment débuté dans les années 70 et 80 avec les études de Göte Klingberg et Zohar Shavit et a ensuite été développée par des chercheuses comme par exemple Riitta Oittinen et Tiina Puurtinen. La question du statut de la littérature jeunesse est certainement la raison majeure de ce retard de recherches universitaires.

Cela nous amène à la question : qu'est-ce que la littérature jeunesse ? Est-ce que ce serait plutôt de la littérature lue en silence par des enfants et à haute voix pour des enfants (Oittinen, 1993a :11 in Lathey 2006 : 16), ou de la littérature publiée pour enfants et adolescents (Reiss, 1982 :7 in Lathey, 2006 : 17) ? Ce qui est sûr c'est que c'est de la littérature conçue par des adultes pour des enfants et que c'est un genre qui répond à des fonctions différentes comparé à d'autres genres littéraires : il appartient



à la fois à un système littéraire d'un contexte culturel et à un système socio-éducatif, c'est-à-dire qu'il n'est pas uniquement conçu pour divertir mais que c'est aussi un moyen d'éduquer (Puurtinen, 1995 : 17 in Lathey, 2006 : 17).

Quels facteurs viendront alors influencer réellement le traducteur d'un livre pour enfant ? Et plus particulièrement un livre documentaire illustré pour enfant : un texte littéraire mais néanmoins informatif ? Si la traduction doit faire partie d'un système à la fois littéraire et socio-éducatif, le traducteur ne peut idéalement pas faire l'économie d'une analyse de la finalité de la traduction dans son contexte cible, et doit également prendre en compte les normes stylistiques de la langue d'arrivée pour le genre qu'il est en train de traduire. Nous reprendrons ces éléments pour illustrer quelques-unes des difficultés que le traducteur rencontre en traduisant un livre documentaire pour enfant.

1.1 But de l'étude

Le but de la présente étude est de proposer une réflexion sur les choix que le traducteur d'un documentaire jeunesse doit faire en traduisant en suédois un documentaire jeunesse français. Est-ce que le genre qu'il traduit, la littérature jeunesse, et le lectorat cible de ce genre, influencent ses décisions ? Et dans ce cas, quels procédés linguistiques et culturels le traducteur doit-il employer pour arriver à une traduction intelligible pour le lectorat en question ?

1.2 Délimitation de l'étude

Pour délimiter notre étude, nous nous concentrons surtout sur les aspects suivants :

- Le but et la fonction de notre texte source et texte cible ;
- Les procédés linguistiques que le traducteur a employés pour remplir la fonction du texte cible en nous focalisant sur la syntaxe, surtout pour réduire la longueur des phrases, et la forme passive et active des verbes ;
- L'utilisation de la pratique de « domestication » dans le traitement des différences culturelles en ayant recours aux procédés de traduction comme l'adaptation et l'explicitation.



1.3 Présentation du texte source

Les textes qui constituent la base de cette étude sont extraits d'un livre documentaire illustré intitulé *Petites et grandes histoires des animaux disparus* de Damien Laverdunt et Hélène Rajcak publié en 2010 par les éditions Actes Sud dans leur catalogue de livres jeunesse. Damien Laverdunt et Hélène Rajcak sont à la fois auteurs et illustrateurs et ont déjà publié plusieurs livres pour enfants chez des éditeurs différents en France. Le livre est préfacé par deux chercheurs du Musée d'histoire naturelle à Paris : Luc Vives et Cécile Colin. Il s'agit d'un livre, comme le titre l'indique, sur des animaux disparus, et sur le site de l'éditeur Actes Sud, le livre est recommandé à partir de 9 ans. L'éditeur le décrit également de la façon suivante :

« Ce livre drôle et grave à la fois est une véritable mine d'informations pour tous ceux qui s'intéressent au monde animalier. Un voyage fascinant autour du monde qui mêle l'univers de la bande dessinée et celui des planches naturalistes, et à travers lequel mythes et science se rejoignent. » (*extraits de la présentation du livre sur le site Internet d'Actes Sud*).

Le livre présente 27 animaux disparus et il est divisé en plusieurs chapitres par rapport aux quatre zones où vivaient les animaux aujourd'hui disparus. Chaque chapitre est introduit par un texte décrivant la zone en question et suit ensuite la présentation des animaux. Chaque animal est présenté sur une double page où la page de gauche présente une histoire, légende ou anecdote autour de l'animal en forme de bande dessinée, et où la page de droite décrit ensuite l'animal en forme de planche naturaliste, avec un texte documentaire disposé en tête de page et ensuite, dans des bulles insérées dans l'illustration. Au début du livre, il y a un sommaire illustré, suivi d'une préface écrite par deux chercheurs du musée d'histoire naturelle à Paris. La fin du livre est constituée d'un glossaire illustré et d'une frise historique sur la disparition des animaux. Cet album en grand format (25 x 32 cm) raconte donc de façons multiples, et en utilisant des genres différents, la vie et la disparition des animaux en question et nous avons forcément dû faire un choix quant aux textes à traduire. Le choix s'est porté sur la préface, l'introduction de chaque chapitre et quelques animaux de chaque zone : en tout, il s'agit de treize animaux différents. Ce choix est motivé par le fait de montrer à la fois les différentes façons que cet album a de raconter et de



mettre en avant certaines des difficultés que ces multiples façons de raconter représentent pour le traducteur.

1.4 Méthodes et matériaux

La présente étude s'appuie donc sur la traduction d'un extrait de textes documentaires publiés dans un livre qui s'adresse principalement aux enfants. La préface du livre écrite par des chercheurs, ainsi que d'autres éléments dans le texte que nous allons examiner de plus près, nous indiquent néanmoins que le texte ne s'adresse pas uniquement à un lectorat d'enfants. Les études des chercheurs qui ont étudié la traduction de livres pour enfants nous ont aidé à déterminer les spécificités d'une traduction pour un public jeunesse. Ensuite, avec l'aide de la théorie du skopos telle que présentée par Reiss & Vermeer (Reiss & Vermeer, traduction Nord, 2013), nous mènerons une réflexion sur la fonction de notre TC et sur les critères qui importent dans la traduction du TS pour l'adapter à son lectorat cible. A l'aide de l'étude de Monica Reichenberg *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner* (2000) (« Voix et causalité dans les textes scolaires. Une étude de la compréhension des élèves des différentes versions de textes », *notre traduction*), nous délimiterons et classerons certains procédés de traduction qui ont eu pour but d'adapter le TC au LC : une syntaxe moins complexe avec des phrases moins longues, en évitant la forme passive et en employant le principe de thème-rhème qui fait avancer le texte. La chercheuse Tiina Puurtinen parle de l'importance de ces aspects dans la traduction de la littérature jeunesse. Toutefois, elle emploie des termes différents et dans ces études il s'agit de « readability » et de « speakability ». Lorsqu'il s'agit de traiter des différences culturelles qui posent problème en traduisant notre TS, nous avons aussi eu recours à la théorie de Venuti décrit dans l'ouvrage *The Translator's invisibility: A History of Translation* (1995) qui traite de l'invisibilité du traducteur ou non et de l'utilisation des termes comme « domestication » et « foreignization ». Nombreux sont les chercheurs de traductions pour enfants qui ont discuté de ces deux termes, pour savoir s'ils sont pertinents par rapport au genre que nous traduisons. Nous allons voir que ces chercheurs ne sont pas toujours d'accord sur ce sujet et nous allons plus particulièrement nous concentrer sur le point de vue de Riitta Oittinen.



En outre, nombreux sont les ouvrages et outils utilisés pour réaliser la traduction constituant la base de cette étude. Nous avons entre autres eu recours à des textes parallèles suédois traitant du même sujet et s'adressant à un lectorat du même âge à peu près. Il s'agit de *Alla tiders dinosaurier* de Johan Egerkrans, publié en 2017 par B. Wahlströms Bokförlag et *Jordens utdöda djur* de Jens Hansegård et Anders Nyberg, publié en 2018 par Bonnier Carlsen Bokförlag. On y retrouve en effet plusieurs animaux disparus présents aussi dans notre TS. Ces ouvrages ont surtout été utiles par rapport à la traduction des termes spécifiques liés aux animaux disparus. Nous avons également utilisé des ressources électroniques, par exemple des sites spécialisés sur les animaux, ou des articles de presse sur la traduction de livres jeunesse comme *Barnböcker vuxnare på franska* (« Livres jeunesse, plus adulte en français », *notre traduction*) de Carina Andersson Gossas et Charlotte Lindgren. Et enfin, pour la traduction et la rédaction du mémoire, nous avons également utilisé des dictionnaires bilingues comme Norstedts franska ordbok, Larousse, Linguee et des ouvrages divers comme *Dictionnaire d'orthographe et expression écrite, Svenska skrivregler* et *Skiljeteckensboken*.

2 Cadre théorique

La traduction d'un texte non littéraire demande la plupart du temps une analyse approfondie de la fonction du texte et du contexte dans lequel le texte sera publié dans la langue cible afin qu'elle serve le but de la publication et qu'elle fonctionne sans encombre dans le système de communication de son contexte cible (Ingo 2007 : 126). Notre texte source rentre dans ce cadre, car c'est un texte documentaire qui s'adresse à un lectorat bien précis. Notre étude ayant pour but de montrer comment adapter la traduction pour ce lectorat, nous trouvons indispensable les recherches de Zohar Shavit et Tiina Puurtinen sur la traduction de la littérature jeunesse pour avoir une idée des enjeux de cette traduction en particulier. Comme ses recherches portent surtout sur des textes littéraires pour enfants, nous trouvons également important d'appliquer dans notre analyse les méthodes de l'étude de Monica Reichenberg sur comment faire en sorte que des textes d'histoire et de société pour les enfants soient plus faciles à lire et à comprendre en suédois. Les résultats de ses recherches au niveau de l'oralité et de la causalité d'un texte pour enfants nous ont guidé dans notre



traduction et nous donneront un cadre pour l'analyse de cette traduction. La théorie du skopos nous aidera à comprendre la fonction du TS et à cerner le but du TC. Et enfin, les recherches de Venuti sur les procédés de « domestication » et « foreignization » sont importantes comme cadre pour analyser comment nous avons traduit certains aspects culturels de notre TS et pourquoi, sachant que ces procédés ont également été étudiés par rapport à la traduction de la littérature jeunesse par Klingberg, Shavit et Oittinen entre autres.

2.1 Traduire un livre pour enfant

Dans *Translation of Children's Literature as a Function of its Position in the Literary Polysystem* Zohar Shavit nous démontre comment la traduction des livres jeunesse est déterminée par la position de la littérature jeunesse dans un polysystème littéraire (1981 : 171). Itamar Even-Zohar a développé la théorie du polystème dans les années 70 pour complexifier la notion structuraliste de « système ». Even-Zohar souligne le fait que la littérature traduite fonctionne dans son propre système : en fonction de comment la culture du langage cible choisit d'abord les œuvres à traduire et comment ensuite les normes, les habitudes et les politiques de traduction sont influencés par encore d'autres systèmes. Even-Zohar s'intéresse à la manière dont ces systèmes sont reliés entre eux et propose le terme polysystème pour les étudier (Munday 2016 : 170-171) : « a multiple system, a system of various systems which intersect with each other and partly overlap, using concurrently different options, yet functioning as one structured whole, whose members are interdependent. » (Even-Zohar 2005 : 3, in Munday 2016 : 171). Selon Shavit Zohar, la littérature jeunesse occupe une place périphérique dans ce polysystème et c'est la raison pour laquelle le traducteur d'un texte jeunesse peut se permettre de modifier le texte en question (1981 : 171) tant qu'il respecte les deux principes suivants sur lesquels se base en général la traduction pour enfants :

- a) Adaptation du texte dans le but de le rendre approprié et utile à l'enfant par rapport à ce que la société pense être « bien pour l'enfant ». (*notre traduction*)
- b) Adaptation de l'intrigue, de la création des personnages et du langage au niveau de compréhension de l'enfant et de ses capacités de lecture. (*notre traduction*)



Selon Zohar Shavit, le deuxième principe est plus important dans la société contemporaine : c'est-à-dire d'adapter le texte au niveau de la compréhension de l'enfant (1981 : 172).

Dans *Syntax, Readability and Ideology in Children's Literature* (1998), Tiina Puurtinen décrit effectivement la littérature jeunesse comme un outil utilisé pour développer le niveau de lecture de l'enfant et un vecteur important de connaissances, idées et valeurs de la société. Cependant, elle insiste sur l'intelligibilité de cette littérature et comment l'intelligibilité dépend de deux phénomènes inhérents à la littérature jeunesse : il s'agit de la lisibilité (« the readability ») et la compréhension d'un texte, déterminées par les difficultés linguistiques, et de la capacité d'un texte d'être lu sans difficulté à haute voix (« the speakability »). La longueur des phrases et leur complexité sont deux facteurs déterminants pour la lisibilité (« readability ») du texte. (1998 : 2). En ce qui concerne les textes finnois pour enfants par exemple, la complexité des phrases semblent affecter plus la « readability » que la longueur des phrases (Puranen 1981 in Puurtinen 1998 : 2).

Notre texte source est un livre de non-fiction pour enfant, c'est-à-dire un livre « documentaire » où l'enfant peut trouver des informations sur des animaux qui ont disparu. Il est censé divertir l'enfant tout en lui apportant des connaissances. Il ne s'agit donc pas de prose pure ni d'un manuel scolaire. Cependant, les recherches existantes sur la traduction de la littérature jeunesse sont faites surtout sur des albums et des textes littéraires (albums illustrés, romans pour les 8-10 ans et romans ados). Nous avons donc trouvé particulièrement intéressant pour la présente analyse de lire l'étude de Monica Reichenberg *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner* (« Voix et causalité dans les textes scolaires. Une étude de la compréhension des élèves des différentes versions de textes » *notre traduction*) pour comprendre ce qui aide à rendre un texte suédois de non-fiction plus intelligible et plus lisible pour un enfant suédois. Cette étude concerne entre autres un texte informatif sur l'histoire, comme le nôtre, pour des enfants où l'âge cible est quasiment le même que l'âge cible de notre texte source. Reichenberg a fait lire à des enfants de 13 ans plusieurs versions d'un extrait de texte d'un manuel scolaire d'histoire et plusieurs versions d'un extrait d'un texte sur le système judiciaire en Suède, pour comprendre si l'une des versions était plus accessible et plus compréhensible qu'une autre. Le texte d'origine était retravaillé soit dans le sens où



la causalité des événements devenait plus explicite, par exemple en introduisant des connecteurs telles que par exemple « donc », « puisque », « parce que », « même si » ou des expressions lexicales telles que « c'était dû à », « cela causait », « cela contribuait à », soit dans le sens où le texte devenait plus « oral », par exemple en s'adressant directement au lecteur, en utilisant un vocabulaire plus concret, en changeant les formes passives en formes actives et en réduisant la longueur des phrases (2000 : 81-104). L'étude montre que les élèves ayant lu la version retravaillée au niveau de l'oralité ou celle qui combine oralité et causalité ont obtenu de meilleurs résultats aux tests de compréhension que les élèves ayant lu la version originale ou celle retravaillée uniquement au niveau de la causalité (2000 : 157). Les résultats de ces recherches ont des points communs avec les études de Tiina Puurtinen et nous avons en grande partie structuré l'analyse ci-dessous en lien avec les méthodes employées par Reichenberg.

2.2 Adapter la traduction au lecteur et au contexte

2.2.1 La théorie du skopos

La théorie du skopos dans la traductologie a été élaborée par Hans J. Vermeer en Allemagne dans les années 1970. Il s'agit d'une nouvelle orientation de la traduction où le texte source n'est plus le seul facteur à prendre en compte lors de la traduction d'un texte. La théorie du skopos met en avant le fait que chaque texte a un but et un public cible et que la traduction d'un texte contient les mêmes éléments. La traduction d'un texte se fait donc toujours dans un contexte spécifique et pour un public en particulier. La théorie du skopos met également en avant le fait que la traduction doit fonctionner d'une manière « adéquate » dans son contexte. La chercheuse allemande Katharina Reiss a ensuite contribué au développement de la théorie du skopos et dans l'ouvrage *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie* (1984) coécrit par Katharina Reiss et Hans J. Vermeer et traduit par *Towards a general Theory of Translational Action* par Christine Nord (2013), Reiss et Vermeer développent la théorie du skopos afin de pouvoir l'employer à la traduction de tous textes. La théorie du skopos est basée sur la théorie de l'action et en particulier l'action de traduire. Cette action est forcément précédée des deux questions suivantes : comment et



pourquoi l'action est engagée (2013 : 85). Ils établissent des règles de bases de la théorie et la règle la plus importante est la règle du skopos (« the skopos rule ») : n'importe quelle action est déterminée par son but (2013 : 90). La deuxième règle est celle de la sociologie (« the sociological rule ») : le public cible de la traduction peut être décrit comme une certaine forme de skopos (2013 : 90). Ils mentionnent également qu'outre le but du texte source ou de la traduction de ce texte source, d'autres facteurs peuvent venir influencer une traduction, en particulier les demandes de ceux qui ont commandé la traduction (éditeurs, journaux etc.) (2013 : 90-91).

Nous trouvons ce point de vue particulièrement intéressant par rapport à la traduction d'un texte pour enfant, car non seulement le texte source est écrit et traduit par des personnes qui ne font pas forcément partie du lectorat cible du texte source et du texte traduit, mais un texte pour enfant est aussi souvent publié dans un but très précis. Ce but peut être le même pour le TS et le TC mais le résultat entre les deux textes peut tout de même être différent si le système dans lequel le TS est traduit n'est pas tout à fait le même que pour le TS. Le but peut également être différent dépendant toujours du contexte dans lequel le TC est produit. Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction de cette étude, un texte produit pour enfants dépend d'un système à la fois littéraire et socio-éducatif et ce système diffère souvent d'un pays à l'autre. Il y a pléthore de raisons pour lesquelles des textes pour enfants sont publiés – pour leur apprendre à lire, pour leur apprendre les normes de la société dans laquelle ils vivent, pour leur transmettre des connaissances dans des domaines divers et variés, pour les distraire etc. – et ces raisons ne sont pas toujours les mêmes. Est-ce que les contextes littéraire et socio-éducatif en France et en Suède diffèrent l'un de l'autre et dans ce cas, quelles stratégies avons-nous utilisées pour arriver à une traduction intelligible ?

2.2.2 L'invisibilité du traducteur ou pas – « domestication » versus « foreignization »

« Domestication » et « foreignization » sont des stratégies de traduction différentes qui proposent au traducteur une aide linguistique et culturelle. Venuti décrit la « domestication » comme « an ethnocentric reduction of the foreign text to target-language cultural values, bringing the author back home » et la méthode de foreignization comme « an ethnodeviant pressure on those values to register the



linguistic and cultural difference of the foreign text, sending the reader abroad. » (Venuti 1995 : 20). Pour résumer, la « domestication » est une stratégie où le traducteur emploie un style fluide pour essayer de minimiser l'effet d'« étrangeté » du texte pour les lecteurs cibles et la « foreignization » une stratégie où au contraire l'effet d'étrangeté est maintenu en faisant délibérément en sorte que les conventions habituelles du langage ou du contexte cible ne soient pas toujours conservées. Dans une culture anglo-américaine, Venuti prônait la stratégie de la « foreignization » : le fait de choisir un texte étranger et d'employer une méthode où le traducteur est bien « visible » en mettant en lumière l'identité étrangère du texte et en ce faisant, le protégeant de l'idéologie dominante de la culture du texte cible (Venuti 1995 : 23-24).

Le fait d'employer la méthode de « domestication » ou de « foreignization » a également été discuté par rapport à la traduction de la littérature jeunesse. Göte Klingberg et Zohar Shavit considéraient la méthode de « domestication » à l'équivalent d'une adaptation, et c'était pour eux un procédé négatif, tandis qu'ils considéraient la méthode de « foreignization » l'équivalent d'une traduction et donc un procédé positif. (in Oittinen 2000 : 84-100) Cependant, selon Oittinen leur point de vue est basé sur la dichotomie d'autrefois dans la traductologie entre traduction et adaptation : traduction – c'est bien, adaptation – c'est mauvais, et traduction – c'est invisible, adaptation – c'est visible (Oittinen 2000 : 84).

Même si Oittinen pense comme Venuti que la traduction est une question de normes et de pouvoir et que les traducteurs sont toujours influencés par leur temps et la société dans laquelle ils travaillent, elle met en question la polarité de son approche (2000 : 74), et elle tend plutôt vers l'emploi du procédé de « domestication » dans la traduction de la littérature jeunesse :

« When translating, a specialist translator edits the source text in relation to certain readers and reasons. Every act of translating for children, too, has a purpose, skopos, and all translations should be domesticated according to this skopos. Translators, especially those translating for children, translate for some special audience(s), “superaddressees,” [...]. Behind every act of translation are assumptions about the future readers of the translation—for our purposes, the reading and listening children. In his definition of translation Vermeer stresses the important role of the “client.” » (Oittinen, 2000 : 9-10).



D'un autre côté, Oittinen se pose une question cruciale en ce qui concerne la traduction de la littérature jeunesse : « qui » est vraiment le client dans ce cas précis ? Est-ce l'enfant qui lit, ou l'adulte éditeur ou l'adulte lecteur ou l'adulte parent ? Et pour elle, la réponse est un problème de « loyauté » : un traducteur se doit d'être loyal envers son public. Des adaptations, qui sont employées pour des raisons diverses et variées, peuvent aussi l'être pour une question de loyauté envers les enfants (Oittinen 2000 : 76). Oittinen met aussi l'accent sur une hypothèse assez bien répandue déjà dans la traduction de la littérature jeunesse : que l'auteur a déjà pris en considération ses futurs lecteurs et que le travail du traducteur n'est qu'à rester aussi fidèle que possible par rapport à l'original (Oittinen 2000 : 82). Cela est sans prendre en compte la différence des lecteurs jeunesse du monde dans lequel on vit : des différences socio-culturelles, mais aussi linguistiques.

3 Analyse

Nous commençons notre étude par l'analyse du skopos du TS et du TC pour étudier ensuite quels sont les procédés de traduction que nous choisissons pour rendre le TC intelligible pour le lectorat cible.

3.1 Type de texte et skopos

Quel est le type de texte que nous traduisons et quelle est sa fonction ? Est-ce que nous pouvons préserver cette même fonction dans le TC ou y a-t-il des différences ? Nous allons essayer de répondre à ces questions dans les sections ci-dessous.

3.1.1 Le texte source et son skopos

Notre TS est un livre documentaire sur un sujet très précis et pour un âge assez bien défini : sur le site de l'éditeur français il est recommandé pour 9 ans et plus. En France, il est publié par un éditeur jeunesse et le but du texte qui transparaît sur le site de l'éditeur (<http://www.actes-sud-junior.fr/9782742792139-l-damien-laverdunt-ha-la-ne-rajcek-ca-cile-colin-luc-vives-petites-et-grandes-histoires-des-animaux-disparus.htm>) est probablement de, à la fois divertir l'enfant et lui donner des informations sur les animaux disparus. La présentation nous montre que le lecteur



aura des informations sur les animaux disparus en utilisant des expressions comme « à la découverte de » et « nous présentent ces animaux » et qu'il ne s'agit pas de n'importe quelles informations mais de savoirs scientifiques : « des explications scientifiques ». En même temps, les informations sont transmises au lectorat par « des récits légendaires et mythologiques, des anecdotes » et « les auteurs nous racontent l'histoire passionnante de ces disparitions ». Manifestement, l'ouvrage en question croise les genres et il s'agit d'un texte hybride. Pour reprendre les termes de Reiss et Vermeer, il s'agit à la fois d'un texte **informatif** dans le sens où il transmet du contenu et qu'il est composé pour faire passer des connaissances et d'un texte **expressif** dans le sens où il transmet du contenu organisé selon des critères esthétiques (Reiss et Vermeer, in Nord 2013 : 182), en cherchant à capter l'attention du lecteur en utilisant plusieurs types de récits comme les légendes, la mythologie et parfois même en faisant dialoguer les animaux entre eux. Le troisième type de texte mentionné par Reiss et Vermeer, le type **opérationnel**, ne nous semble pas correspondre à notre TS dans son ensemble, car il n'emploie pas de stratégie globale pour essayer de convaincre le lectorat d'un point de vue particulier.

Reiss et Vermeer mentionnent également un quatrième type de texte qu'ils appellent le type « multimedial ». Il s'applique aux écrits où le texte n'est pas le seul composant de l'offre de communication qui est proposé au public (Reiss et Vermeer, in Nord 2013 : 186-187). En effet, nous avons vu que notre TS est un livre pour enfant et qu'il est aussi composé d'images. Le texte et les images dépendent l'un de l'autre et la traduction ne peut pas se faire sans prendre cela en considération. Reiss et Vermeer définissent ce quatrième type de texte comme un « hyper-type », à superposer sur les trois autres types (2013 : 187). Nous ne pouvons pas ignorer que notre TS est illustré d'une manière à la fois humoristique et spectaculaire. Sur la page de gauche, les illustrations en forme de bande dessinée et le texte en forme d'anecdote ou légende communiquent pour faire avancer l'histoire autour de l'animal disparu. Il y a même des bulles de dialogue insérées dans les images où l'auteur fait parler les animaux. La page de droite présente une grande planche de l'animal dans son milieu naturel. L'illustration a donc une grande importance dans cet ouvrage, et certainement aussi dans la façon dont le traducteur a « traduit » les images. Cependant, nous n'en parlons pas de façon approfondie dans cette étude pour la simple raison que c'est un sujet tellement vaste qu'il mériterait une analyse consacrée à lui tout seul. Des



chercheurs en ont fait le sujet de leurs recherches comme par exemple Riitta Oittinen dans « Change and Renewal : Translating the Visual in Picture Books » (in *Change and Renewal in Children's Literature*, 2004).

Nous venons de montrer que notre TS est à la fois informatif et expressif et qu'il est « multimedial » dans le sens où il comporte des illustrations. Si nous regardons de plus près son public, nous constatons qu'il s'agit en premier lieu d'enfants, plutôt des pré-adolescents (9 ans et plus) avides de connaissances sur les animaux disparus. La macrostructure du livre est réfléchi : le livre est divisé en sections par rapport à la zone où les animaux ont disparu – au début du livre, est présentée une carte du monde avec des flèches sur la zone où les animaux concernés ont vécu – chaque zone est décrite au début de chaque chapitre et ensuite, chaque animal disparu est présenté sur une double page. Et le sujet est universel et non pas particulièrement lié à un public français. En nous intéressant à la langue employée dans le TS, nous nous apercevons qu'il comprend de nombreux termes techniques, essentiellement liés aux mondes des animaux (par exemple *mammifère, espèce, herbivore, carnivore, prédateur, famille des édentés, rongeur*), à la géographie et à l'histoire (par exemple *période de glaciation, savane, fossile, super-continent, détroit de Béring, changement climatique, XVIIe siècle, préhistorique*) et de nombreux noms d'animaux en latin (par exemple *megatherium americanum, glyptodon clavies, palaeopropithecus, raphus cucullatus*). Ces termes augmentent le niveau de compréhension du texte : il ne faut pas être spécialiste, mais en tout cas très intéressé par le sujet pour le lire. En France, le cycle 3 à l'Education Nationale correspond aux classes de CM1, CM2 et 6^{ème} (la première année du collège), c'est-à-dire, aux âges de 9 à 12 ans. C'est à cette période que commence l'enseignement d'histoire-géographie et des sciences. A la fin de ce cycle, selon le programme de l'Education Nationale, certaines connaissances doivent être acquises. En sciences par exemple, l'enfant doit plus précisément connaître :

« Le vivant, sa diversité et les fonctions qui les caractérisent :

- Classer les organismes, exploiter les liens de parenté pour comprendre et expliquer l'évolution des organismes.
- Décrire comment les êtres vivants se développent et deviennent aptes à se reproduire. [...]

La planète terre. Les êtres vivants dans leur environnement :



- Situer la Terre dans le système solaire et caractériser les conditions de la vie terrestre.
 - Identifier des enjeux liés à l'environnement. »
- (extrait du « Programme du cycle 3. En vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019 », Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018)

Nous pouvons donc supposer qu'un enfant de 9 ans n'est pas familier avec ces termes et a besoin de l'aide d'un adulte pendant la lecture. Tandis qu'un enfant de 12 ans, aurait plus de facilité à comprendre le texte tout seul.

En étudiant les phrases et la syntaxe, nous découvrons que notre TS comprend 475 phrases et 6 526 mots. Il s'agit en fait de phrases relativement longues par rapport au nombre de mots : la longueur moyenne des phrases est de 13,7 mots. Dans le TS, il y a également des parties qui diffèrent des autres. Nous pensons plus particulièrement à la préface du livre. Non seulement les phrases sont très longues (24 mots en moyenne par phrase), mais les mots également (par exemple *progressivement*, *cheminement*, *exploration*, *flamboyantes*, *géophysiques*, *appauvrissement*) et il y a des références qui visent clairement un public adulte. Nous pensons par exemple au titre de la préface et la référence à Nietzsche : « Ainsi parlait le Tratratratra ».

Pour résumer, nous pouvons dire que notre TS est à la fois informatif et expressif et qu'il s'adresse à un lectorat de non-spécialistes mais particulièrement intéressé par le sujet en question. Nous avons également affaire à un TS qui vise à intéresser et à être adapté à un lectorat à la fois enfant et adulte.

3.1.2 Le texte cible et son skopos

Nous allons maintenant examiner notre TC pour essayer de connaître le skopos, la fonction, de celui-ci. La première règle du skopos nous dit que n'importe quelle action est déterminée par son but (Reiss et Vermeer in Nord 2013 : 90), et la règle « sociologique » de skopos que le public cible de la traduction peut être décrit comme une certaine forme de skopos (Reiss et Vermeer in Nord 2013 : 90). Une traduction doit également être cohérente avec elle-même, mais aussi avec le texte source (Reiss et Vermeer in Nord 2013 : 107). Nous devons donc d'abord établir qui sera le public cible de notre TC et ensuite faire en sorte que le TC soit cohérent avec ce public cible mais aussi avec le TS. Cependant, comment procéder ? Reiss et Vermeer font



remarquer que d'autres facteurs peuvent influencer une traduction, par exemple les commanditaires de la traduction, comme les éditeurs, les journaux etc. (Reiss et Vermeer in Nord 2013 : 90-91). En prenant tous ces facteurs en compte, nous avons établi les éléments nous permettant de procéder à l'action de traduire.

En 2018, les ventes de livres jeunesse en Suède en terme de volume ont augmenté (livres physiques, livres audio et e-book confondus) comparé aux ventes en 2017 : 4 101 volumes vendus en 2018 contre 3 469 en 2017. C'est donc un secteur qui se porte bien : il s'agit même de la meilleure année de vente depuis 2010 où les ventes étaient de 4 802 (*Förlagsstatistik 2018. Rapport från svenska förläggareföreningen*). Un éditeur de livre en Suède a donc intérêt à investir dans le secteur jeunesse. En Suède, comme en France, l'intérêt de notre texte est de pouvoir mettre sur le marché un livre sur un sujet dans l'air du temps à la fois riche en informations et divertissant. Nous l'avons vu ci-dessus : il s'agit d'un sujet universel, et non pas particulièrement lié à un lectorat français. En outre, le programme d'enseignement suédois dans la matière Géographie pour les classes 4 à 6, ce qui correspond à l'âge de 10 à 13 ans, insiste sur l'enseignement du changement géologique des sols, de la relation entre l'être humain et la nature ainsi que sur l'apprentissage des noms des pays, eaux et montagnes européens. Voici des extraits du programme en question :

Habitats

- La surface de la terre et de quelles manières elle se forme et change en fonction de l'utilisation de l'homme [...].

Méthodes de travail et notions

- Noms et positions des pays Européens ainsi que des îles, eaux, montagnes, régions et lieux importants.
- Mots et notions essentiels pour pouvoir lire, écrire et parler de la géographie.

Environnement, êtres humains et question de développement durable

- Comment nos choix et priorités du quotidien peuvent avoir une influence sur l'environnement et participer à un développement durable.

(extraits de Läroplan Sverige årskurs 4–6, *notre traduction*)

Le programme d'enseignement en Sciences Naturelles pour la même tranche d'âge insiste sur le développement durable, et la relation de l'être humain à la nature semble encore plus correspondre au sujet de notre TC :



Nature et société

- La dépendance de l'être humain à la nature et son influence sur elle et ce que cela implique pour le développement durable. [...]
- Les écosystèmes dans notre environnement proche, comment les organismes sont liés entre eux [...].

Biologie et conception du monde

- L'évolution de la vie et comment les différents organismes s'adaptent à différents habitats.

(extraits de Läroplan Sverige årskurs 4–6, *notre traduction*)

Un éditeur jeunesse suédois a donc grand intérêt à faire traduire notre TS : le sujet, qui correspond à l'âge cible (9 ans plus) en terme d'éducation, intéressera les parents acheteurs, et ceci dans un secteur où les livres se vendent relativement bien.

Si nous regardons les fonctions de notre TS et celles de notre TC, elles semblent donc correspondre : notre TC sera également publié par un éditeur de livres jeunesse, il sera informatif et expressif et vise un public sensiblement de la même tranche d'âge. Nous venons donc d'établir la fonction de notre TC pour pouvoir entamer l'acte de traduire.

Cependant, il ne faut pas perdre de vue que cette action est, selon Reiss et Vermeer, guidée par les attentes que le traducteur et les commanditaires (et peut-être même toute une société) ont sur le lectorat cible. Elles peuvent être tout à fait différentes par rapport au lectorat source en ce qui concerne la forme et les valeurs du texte par exemple, puisque ces facteurs sont liés aux différentes cultures et langues (2013 : 113-114). Ceci est particulièrement vrai, nous l'avons déjà évoqué, lorsqu'on parle des textes pour enfants et leurs traductions qui arrivent dans un tout autre contexte culturel et linguistique. Même si la fonction de notre TS et TC est similaire, il ne suffit pas de faire en sorte que le TC soit cohérent avec le TS. Le traducteur a peut-être besoin d'adapter la forme du TS en fonction du nouveau lectorat pour trouver une cohérence « intratextuelle » : « the message should be coherent 'in itself' and 'sufficiently' coherent with the situation in which it is received, the latter aspect being the crucial one. » (Vermeer et Reiss in Nord 2013 : 98). Comment faire en sorte que notre TC soit cohérent avec « la situation » (le contexte) dans laquelle il arrive ? C'est effectivement le grand défi de notre traduction, sachant que le système littéraire et socio-éducatif suédois n'est pas le même qu'en France.



3.2 Syntaxe et formes passives et actives du verbe

Comment rendre un TC intelligible pour le lectorat cible et cohérent par rapport au système dans lequel il sera traduit, et plus particulièrement un texte français pour enfant traduit en suédois pour des enfants également ? Andersson Gossas et Lindgren ont étudié les changements qui ont été faits dans des traductions en français des textes suédois pour enfants. Elles notent par exemple que :

« Adapter un texte aux normes d'une autre culture comprend entre autres le fait décider de ce que signifient style littéraire et structure de texte [...]. Concrètement, cela implique des questions comme celles de savoir de quelle longueur doivent être les phrases, [...], comment lier les phrases entre elles et créer des connections logiques, [...] et comment on choisit de traduire des expressions fortes telles que des mots du registre vulgaire ou des exclamations sentimentales. » (Andersson Gossas et Lindgren 2011 : 54, *notre traduction*).

Elles mettent également en avant que le langage écrit en France n'a pas vraiment été adapté au langage de tous les jours, comme c'est le cas en Suède, ce qui se voit par exemple dans l'utilisation du temps grammatical « passé simple » dans des textes littéraires. Une autre différence significative entre les deux pays concerne le point de vue de l'enfant qui n'est pas aussi prononcé dans les livres jeunesse français. (Andersson Gossas et Lindgren 2011 : 54). Dans *Svensk Barnboksexport till Frankrike – trender och anpassning 1989-2009*, elles constatent que les livres jeunesse traduits en français ont subi plusieurs changements : des restructurations au niveau de la syntaxe et très souvent les propositions sont subordonnées plutôt que cordonnées (ce qui est le cas dans le texte suédois), le vocabulaire du quotidien est devenu plus littéraire ou standardisé, les connecteurs du texte sont devenus plus logiques que temporels et il y a un changement par rapport à comment s'adresser à l'adulte/l'enfant. Elles synthétisent ces deux changements avec les termes « rationalization » (restructurations au niveau de la syntaxe pour correspondre aux normes de la langue d'arrivée) et « ennoblement » (raffinement du style du texte).

Peut-on supposer que les traductions des livres jeunesse faites dans l'autre sens, c'est-à-dire du français en suédois, ont subi les changements inverses ? En lisant l'étude de Reichenberg *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*, il y a en tout cas des procédés en suédois qui rendent



un texte plus facile à lire pour un enfant suédois et qui tendent vers une meilleure « readability », pour utiliser l'expression de Puurtinen.

Lorsque Reichenberg parle de la voix (*voice*) d'un texte, elle s'appuie sur des études faites par Beck et al. (1995) pour rendre un texte plus intelligible. Dans un texte avec voix, l'auteur tâche de parler directement à son lecteur et de ne pas s'en distancier. Il y a plusieurs façons d'y arriver, par exemple de doter le texte de « activity », « orality » et « connectivity » (Beck et al. 1995 in Reichenberg 2000 : 87). « Activity » veut concrètement dire rendre le texte plus dynamique. Pour rendre les textes de son étude plus dynamiques, Reichenberg a employé des verbes d'action concrets, des formes actives du verbe plutôt que passives, des phrases complètes et des pronoms personnels (2000 : 87). « Orality » signifie que la langue est marquée par une façon plus « orale » de s'exprimer. Pour y arriver, Reichenberg a, entre autres, employé des phrases plus courtes, des formes actives du verbe et un vocabulaire plus familier (2000 : 87). Et en ce qui concerne « connectivity », c'est-à-dire créer une proximité entre l'auteur et le lecteur, Reichenberg s'adresse par exemple directement à lui en lui posant des questions. (2000 : 88).

Lorsque Reichenberg discute la notion de « causalité », elle se base sur des études faites précédemment sur la « cohérence » dans un texte, ce qui veut dire des traits du texte qui aident à comprendre la relation de cause à effet. Pour faire court, en lisant, le lecteur décode toute information explicite dans le texte et la combine avec ses connaissances de la signification des mots et des restrictions linguistiques etc. pour se créer une représentation mentale du contenu. C'est uniquement possible quand le lecteur comprend la relation de cause à effet et quand il arrive à lire entre les lignes. Cependant, s'il n'en est pas capable, sa compréhension du texte s'en trouve affectée (Beck et al. 1991 et 1995 in Reichenberg 2000 : 48). Il y a de nombreuses façons de créer de la cohérence dans un texte. Reichenberg elle-même s'intéresse plus particulièrement aux conjonctions de connexion, aux expressions lexicales qui expriment la causalité et le fait d'explicitement la relation de cause à effet dans un texte. D'autres chercheurs (Beck et al 1991, 256 in Reichenberg 2000 : 51 et 81) se sont plutôt focalisés sur les cohésions référentielles et le fait d'explicitement le thème et d'utiliser le principe du thème-rhème pour faire en sorte qu'un texte soit plus intelligible et facile à lire.



En traduisant notre TS, nous avons employé plusieurs de ces mêmes stratégies pour rendre le TC plus intelligible pour notre lectorat et ainsi remplir la fonction de celui-ci. Ci-dessous, nous allons essayer d'expliquer certaines d'entre elles.

3.2.1 La syntaxe et ses effets sur la lecture

En général, on dit que le français est une langue qui préfère réduire les propositions d'une phrase et les remplacer par exemple par des syntagmes, des participes ou des gérondifs, contrairement au suédois qui a une préférence pour les propositions complètes (Ingo 2007 : 197). Pour rendre notre TC intelligible à notre lectorat cible afin qu'il remplisse sa fonction, nous avons tout d'abord adapté la syntaxe à la langue cible en essayant de faire des phrases complètes et des phrases d'une relative concision, comme Reichenberg nous le conseille pour l'adapter à l'âge de nos lecteurs (2000 : 87). Nous souhaitons en effet obtenir le plus de lisibilité (« readability ») possible et, comme Puurtinen l'indique également, la longueur des phrases et leur complexité sont deux facteurs déterminants (1998 : 2). Nous avons aussi affaire à un texte qui sera peut-être lu à haute voix par un adulte à un enfant et le niveau de « speakability » est très important également. Notre attention a donc été portée sur la construction des phrases et essentiellement sur la longueur des phrases.

En effet, en comparant le TS et le TC, nous découvrons que le premier comprend 475 phrases (titres et rubriques inclus) et 6 526 mots, c'est-à-dire 13,7 mots par phrase, et le dernier 572 phrases et 6 276 mots, c'est-à-dire 10,97 mots par phrase. Le mot « phrase » ici est ici utilisé dans le sens de « Unité grammaticale composée d'éléments ordonnés, capable de porter l'énoncé complet d'une proposition » (Larousse) ou plus simplement dit, une suite de mots qui a un sens et qui commence par une majuscule et qui se termine par un point. De nombreux changements ont été effectués au niveau de la phrase. Cependant, notre attention se portera ici plus particulièrement sur les phrases du TS que nous avons raccourcies et transformées : elles sont devenues deux ou plusieurs phrases dans le TC. Il s'agit en effet de 80 phrases dans le TS qui ont subi ce changement (tableau 1 en Annexe). Comment avons-nous procédé : ou plus précisément, quels éléments de la phrase du TS ont été transformés en phrase complète dans le TC ? Et quels sont les effets obtenus ?



3.2.1.1 Le signe de ponctuation « deux-points »

Ce qui peut surprendre en regardant de plus près ces phrases dans le TS que nous avons transformées en plusieurs phrases dans le TC, c'est le nombre de phrases avec deux propositions dans le TS séparées au milieu par un deux-points qui ont été transformées en deux phrases complètes dans le TC (c'est-à-dire où les deux-points ont été remplacés par un point pour faire deux phrases complètes) : on en dénombre 13 occurrences (tableau 2 dans l'Annexe) parmi les 80. En général en suédois, le signe de ponctuation deux-points est employé au milieu d'une phrase et il signale au lecteur que la phrase va continuer : on l'utilise en général pour expliquer, énumérer ou décrire (*Skiljeteckensboken. Skiljetecken, skrivtecken och typografiska grepp*, Strömquist 2013 : 32). A priori, ce signe de ponctuation est donc utilisé pour faciliter la lecture. Cependant, dans notre TS ce procédé donne des phrases très longues et nous nous demandons si la lecture serait vraiment facilitée si ce procédé était utilisé dans le TC. Ci-dessous, quatre exemples de ces phrases du TS avec un deux-points qui comprennent entre 24 et 45 mots chacune et leur traduction en suédois :

- (31) Selon les contes et légendes locales, c'est un être fantastique aux **caractéristiques effrayantes : une très grande taille**, de longs bras avec des griffes acérées, une peau extrêmement épaisse couverte de poils roux qui le rendraient invulnérable. Enligt sagor och legender därifrån handlar det om en övernaturlig och skräckinjagande **varelse. Den är väldigt stor**, har långa armar och vassa klor och en mycket tjock hud täckt med rödbrun päls som gör den osårbar.
- (152) Le sorcier de son village avait formulé **une interdiction : Itovo** ne devait en aucun cas toucher la grande cuillère en bois destinée à prendre le riz en même temps que sa femme. Medicinmannen i byn där Itovo bodde hade varnat **Itovo. Han** fick inte under några omständigheter röra den stora träsleven som användes till ris samtidigt som hans fru rörde vid den.
- (166) La ressemblance entre **ces animaux** et l'homme est troublante : **leur** posture, leurs mains préhensiles, même leur visage et leurs expressions ont incité les Malgaches à croire que l'animal était doué de réflexion comme l'être humain. **De här djuren** och människan är förvirrande lika varandra. **Djurens** kroppshållning, deras förmåga att gripa tag i saker, till och med deras ansiktsuttryck har gjort att invånarna på Madagaskar länge trodde att de kunde tänka på samma sätt som människan.



- (353) **Le bandicoot à pieds de cochon** avait les caractéristiques physiques de différents animaux : **son** corps ressemblait à celui d'un gros rat, ses oreilles de celle d'un lapin, ses pattes étaient fines comme celles d'une petite antilope et ses sabots fendus s'apparentaient à ceux du cochon.
- Den svinfotade punggrävlingen** liknade många olika djur. **Punggrävlingens** kropp såg ut som råttans. Öronen såg ut som kaninöron. Benen var smala som en liten antilops och på framfötterna fanns bara två tår med ett slags klövar och liknade på så vis grisfötter.

En ce qui concerne le « speakability » (texte lisible à voix haute), nous supposons qu'un adulte qui lit à son enfant comprend à quoi sert le deux-points et qu'il fait une pause dans sa lecture grâce à ce signe de ponctuation, comme il le ferait avec un point en fin de phrase. Cependant, au niveau de l'intelligibilité du texte, on peut se demander si un enfant suédois comprendrait à quoi sert ce signe. Les programmes d'enseignement pour les classes 1 à 3 et 4 à 6 ne mentionnent pas explicitement que l'élève doit connaître ce signe de ponctuation. Par contre, pour les classes 1 à 3 (7 à 9 ans), l'apprentissage de l'utilisation du point, du point d'interrogation et du point d'exclamation fait partie du cycle.

Peut-être aussi qu'en employant le deux-points dans le TC, nous aurions obtenu le même effet de lecture qu'en employant un point tout simplement : l'enfant fait une pause dans sa lecture avant d'entamer la deuxième partie de la phrase. Néanmoins, si nous analysons en détail les exemples dans le tableau ci-dessus, nous découvrons que le point nous a surtout permis d'obtenir d'autres effets. Il nous a entre autres aidé à construire des phrases basées sur le principe du thème-rhème. Reichenberg parle de l'importance de la cohérence d'un texte pour augmenter le plaisir de la lecture et la compréhension du texte. Une façon de créer de la cohérence consiste à mettre une information connue à la place du thème dans la phrase, c'est-à-dire au début de la phrase, et introduire ainsi de nouvelles informations à la place du rhème (à la fin de la phrase) (2000 : 51). Dans les segments 31 et 152, le rhème de la première phrase devient sujet dans la deuxième phrase du TC, ce qui n'est pas le cas dans le TS, et ce qui permet au texte de devenir plus cohérent et explicite et donc plus intelligible.

Le deuxième effet obtenu concerne également la cohérence. Dans les segments 166 et 353 le sujet est répété dans la deuxième phrase dans notre TC ce qui n'est pas le cas dans le TS : « leur » devient « djurens » (*animaux*) et « son corps »



devient « punggrävlingens kropp » (*le corps du bandicoot à pieds de cochon*). Ceci rend le texte plus concret et rappelle également au lecteur de quoi parle le texte. Les changements que nous avons effectués rendent donc le TC plus adapté à son lectorat cible.

3.2.1.2 Propositions subordonnées

Le deuxième phénomène le plus récurrent concerne les cas où des propositions subordonnées (relatives, complétives ou circonstancielles) ont été transformées en phrases complètes (tableau 3 dans l'Annexe). Ces changements ont surtout été effectués pour réduire la longueur des phrases, mais également pour répéter le thème qu'un lecteur enfant peut vite perdre de vue, surtout dans des phrases d'une longueur de 30 à 50 mots. Comme nous l'avons déjà vu, Reichenberg parle de l'importance de la cohérence d'un texte pour augmenter le plaisir de la lecture et la compréhension du texte, et une façon de créer de la cohérence consiste à mettre une information connue à la place du thème dans la phrase et introduire de nouvelles informations à la place du rhème (2000 : 51). Voici des exemples de ce procédé dans notre traduction :

- (130) Sa disparition est due à la chasse exercée par l'homme **qui considérait** cette perruche comme un animal nuisible parce qu'elle trouvait sa nourriture dans les champs et les vergers. Karolinaparakiten dog delvis ut på grund av att människan jagade den. **Man ansåg att fågeln** vara ett skadedjur för att den åt upp skörd och frukt.
- (216) Ces bois sont généralement portés par les mâles, **qui** les utilisent pour impressionner et séduire les femelles. Det är oftast handjuren som bär horn. **De** använder hornen till att imponera på och locka till sig hondjuren.
- (241) On qualifie de "grand cerf des tourbières" ou encore d'"élan irlandais" le *Megaloceros giganteus* à cause des nombreux squelettes qui ont été découverts dans les tourbières irlandaises (ce sont des zones avec une terre humide particulière) et **qui** ont permis, une fois étudiés, d'en savoir plus sur l'animal. Ibland kallar man jättehjorten för irländsk älg på grund av att man hittat många skelett i torvmossar på Irland. **De här skeletten** har hjälpt vetenskapsmän att få mer kunskap om djuret. I torvmossar finns fuktig jord som hjälper till att bevara skelett.



- (363) Ce nouveau territoire est alors en majorité peuplé d'oiseaux **dont certains** présentent une taille importante comme le moa géant, oiseau incapable de voler et mesurant plus de 3 mètres de haute. På den här tiden var landet främst befolkat av fåglar. **Vissa av dem** var jättestora som till exempel moafågeln. Moafågeln var mellan 3 och 4 meter hög och kunde inte flyga.

3.2.1.3 Groupes nominaux

Un phénomène peut-être plus attendu dans une traduction du français en suédois, c'est le remplacement des groupes nominaux du TS par des phrases complètes dans le TC : nous en trouvons 10 occurrences (tableau 4 dans l'Annexe). Voici quelques exemples :

- (63) **La découverte d'ossements humains à côté des fossiles du glyptodon** va confirmer le fait que les premiers hommes auraient côtoyé l'animal. **Jag hittade också mänskliga benrester intill glyptodonfossilerna.** Det visar på att de första människorna levde samtidigt som det här djuret.
- (304) **L'arrivée des colons européens dès le XVIe siècle et l'introduction de nouvelles armes à feu** vont transformer les chasses traditionnelles en véritables massacres. **Europeiska nybyggare kom till Asien redan under 1500-talet och de förde med sig moderna skjutvapen.** I och med det förvandlades de traditionella tigerjakterna till stora blodbad.
- (318) **Sa fourrure rousse et rayée de noir comme celle des autres tigres** avait des rayures plus espacées et quelques petites taches sombres entre les bandes. **Balitigern hade en orange päls med mörka ränder som alla andra tigrar.** Men antalet ränder var färre och ibland fanns det små svarta prickar mellan ränderna.

Un texte où le groupe nominal en début de phrase est long et placé avant le verbe concentre beaucoup d'informations sur peu d'espace et demande donc plus d'effort de la part du lecteur au niveau de la lecture et de la compréhension du texte. Reichenberg en parle d'ailleurs dans son étude, où elle note qu'en souhaitant créer des textes avec plus de voix, des phrases ont été raccourcies et surtout, des débuts de phrases plus courts ont été créés (2000 : 88). Hellspong et Ledin en parlent également : en effet, pour rendre un texte plus dynamique et moins dense en terme d'informations, il vaut mieux réduire les groupes nominaux au début de phrases pour arriver plus rapidement au verbe (Hellspong et Ledin 1997 : 75-78). Dans plusieurs



cas du TC, le changement nous a effectivement permis d'éviter des débuts de phrases très longs où il faut du temps au lecteur pour arriver au verbe. Si nous avions voulu traduire le segment 63 en gardant la même construction de phrase que dans le TS, il aurait pu avoir l'aspect suivant :

- (63) **La découverte d'ossements humains à côté des fossiles du glyptodon** va confirmer le fait que les premiers hommes auraient côtoyé l'animal. **Upptäckten av mänskliga benrester bredvid glyptodonfossilerna** visar på att de första människorna levde samtidigt som det här djuret.

Pour un lecteur adulte, ce groupe nominal et la phrase en général ne pose pas de problème. Nous comprenons également que c'est le paléontologue qui raconte ses propres découvertes, même si le groupe nominal n'est pas explicite sur ce point. Cependant, pour un lecteur de 9 ans, la phrase a un niveau de lecture assez élevé : un groupe nominal très long, une phrase avec 21 mots, pas de pronom personnel. Et le fait de changer le groupe nominal en proposition principale avec un verbe a plusieurs effets sur le niveau de lecture : d'abord, la phrase devient plus courte et donc plus lisible, le verbe rend la phrase active et dynamique et le prénom personnel « je » rend l'énoncé plus concret et plus proche du lecteur.

Nous avons également changé quelques groupes nominaux placés en fin de phrase, en phrase complète. Voici deux exemples :

- (304) En 1741, le naturaliste Georg Wilhelm Steller découvre, durant l'expédition au cours de laquelle Bering emprunte le détroit qui portera son nom, la vache de mer, **animal étrange et inconnu de tous.** År 1741 upptäckte naturvetaren Georg Wilhelm Steller sjökon. **Det var ett underligt djur som ingen ännu kände till.** Det hände under en forskningsresa där kaptenen Bering, som också var med på resan, tog vägen genom sundet som senare kom att döpas efter honom: Berings sund.
- (318) Ce nouveau territoire est alors en majorité peuplé d'oiseaux dont certains présentent une taille importante comme le moa géant, **oiseau incapable de voler et mesurant plus de 3 mètres de haute.** På den här tiden var landet främst befolkat av fåglar. Vissa av dem var jättestora som till exempel moafågeln. **Moafågeln var mellan 3 och 4 meter hög och kunde inte flyga.**



Outre le fait de raccourcir des phrases très longues, entre 29 et 32 mots, ce procédé nous a également permis encore une fois de renforcer le principe de thème-rhème et la cohésion référentielle, pour créer de la cohérence et donc une meilleure compréhension. Un autre effet obtenu est de rendre le contenu du texte plus dynamique et concret grâce à l'introduction d'un verbe et de son sujet.

3.2.1.4 *Participes présents et passés, et gérondif*

Les derniers points que nous souhaitons évoquer ici sont les changements du participe présent, participe passé et gérondif dans des réductions de propositions en phrases complètes. En tout, onze changements ont été effectués dans ce sens : il s'agit de cinq participes passés, quatre participes présents et deux gérondifs (tableau 5 dans l'Annexe). Comme nous l'avons déjà évoqué, le français a une tendance à réduire les propositions en utilisant des participes ou des gérondifs. Les participes peuvent être employés à la fois en tant que forme adjectivale ou en tant que forme verbale. Le gérondif, précédé par la proposition « en », est une forme verbale. Et tous les trois peuvent remplacer soit des propositions principales, soit des propositions subordonnées (Ingo 2007 : 203-205). Le suédois préfère des propositions complètes et nous avons essayé d'employer une syntaxe suédoise dans ces cas précis pour justement réduire la longueur des phrases. Reichenberg préfère également des phrases complètes qui contribuent à créer un texte avec plus de voix contrairement à des réductions de propositions qui demandent plus de travail de compréhension à l'enfant, car les sujets sont plus vagues et moins explicites (2000 : 54). En changeant les participes et le gérondif en phrase complète avec un sujet et un verbe, nous obtenons donc un texte plus dynamique :

- | | | |
|----|--|---|
| 24 | Au XVI ^e siècle, des explorateurs européens traversant l'océan Atlantique à la recherche d'un chemin vers l'Inde découvrent cette terre qu'ils nommeront "le Nouveau Monde". | På femtonhundralet åkte europeiska upptäcksresande över Atlanten i sökandet efter en väg till Indien . De upptäckte Amerika som de döpte till "den nya världen". |
| 67 | Ce dernier était un tatou géant vivant dans les savanes d'Amérique du | Glyptodonen var ett slags jättebäldjur som levde på savannen |



- | | | |
|-----|--|--|
| | Sud, protégé de ses prédateurs par sa spectaculaire carapace. | i Sydamerika. Djurets imponerande pansar skyddade det från att bli uppätet av rovdjur. |
| 71 | Son corps, poilu par endroits, était abrité d'une armure très résistante composée de petits os soudés. | Ett mycket tåligt skal skyddade djurets kropp, som på vissa ställen var hårig. Skalet bestod av många små, sammansvetsade ben. |
| 335 | Ces espèces animales dites invasives bouleversèrent l'écosystème australien en détruisant, par leur trop grand appétit, des espèces végétales ou en rentrant en concurrence avec les animaux déjà présents. | De här djurarterna kallas för invasiva arter och de vände upp och ned på Australiens ekosystem. De förstörde många växtarter på grund av att de åt så mycket och att de rivaliserade med djuren som redan fanns på plats. |
| 376 | Les "chasseurs de moa" utilisaient des méthodes destructrices en brûlant les forêts dans lesquelles les oiseaux vivaient. | När "moajägarna" jagade använde de sig av metoder som förstörde naturen. De brände till exempel ned skogen där fåglarna levde. |

3.2.1.5 D'autres occurrences

Parmi les 80 phrases du TS divisées en plusieurs phrases complètes dans le TC, d'autres segments grammaticaux ont subi des changements (cf. tableau 1 dans l'Annexe). Nous n'allons pas tous les expliquer en détail, mais il s'agit par exemple de deux propositions principales séparées par la conjonction de coordination « et », par une virgule ou par un point-virgule. Et il y a même deux endroits dans le TS où la phrase contient trois propositions divisées par d'abord deux points et ensuite par un point-virgule. Nous aurions pu employer les mêmes signes de ponctuation dans le TC. Cependant, dans ce cas, aurions-nous obtenu la fonction voulue de notre TC : c'est-à-dire un documentaire animalier à la fois informatif et divertissant à lire pour des enfants à partir de 9 ans, publiable par un éditeur de livres pour enfants ? Certaines de ces phrases sont très longues, entre 34 et 37 mots (segments 131, 237, 347) et dans un texte suédois, il n'aurait pas été recommandé d'employer des phrases aussi longues pour ce genre de texte. Pour les mêmes raisons que celles évoquées pour les propositions divisées par deux points, les groupes nominaux, les propositions subordonnées et les participes présents et passés, et le gérondif du TS, nous avons choisi de changer réductions de propositions en phrases complètes dans le TC.



3.2.2 Forme passive versus forme active du verbe

Pour Reichenberg, un point important dans le travail consistant à créer un texte avec davantage de voix concerne le choix de la forme verbale. L'utilisation de la forme passive du verbe est moins courante dans l'expression orale que dans l'expression écrite et un lecteur enfant peut rencontrer des problèmes de compréhension avec la forme passive (2000 : 76). Une forme active du verbe rend en effet le texte plus oral et plus proche du langage parlé. Les formes actives du verbe rendent aussi le texte plus concret et dynamique dans le sens où le verbe est actif et le sujet est explicite. Hellspong et Ledin nous apprennent aussi qu'un texte comportant de nombreuses formes passives du verbe a tendance à devenir plus impersonnel, comme si les choses advenaient sans agent actif (1997 : 70).

Dans notre TS il y a 36 exemples où le verbe emprunte une forme passive. Dans le TC, 29 de ces exemples (80,5%), la majorité des cas, ont été traduits par une forme active en suédois avec un sujet + verbe au présent ou passé (tableau 6 dans l'Annexe), 7 (19,5%) ont été traduits par une forme passive en suédois dont cinq avec un verbe + « s » et deux avec un verbe + l'auxiliaire « bli » au passé.

3.2.2.1 *Forme passive → forme active*

En examinant les phrases contenant une forme passive du verbe dans le TS, 19 des 36 phrases (53%) parmi celles-ci ne mentionnent pas d'agent. Cela implique pour l'enfant lecteur de déduire par le contexte ou par ses connaissances déjà acquises antérieurement, ce qui est à l'origine de l'action décrite. En suivant la théorie et les résultats de Reichenberg pour rendre le texte à la fois plus dynamique en introduisant un verbe en forme active, et plus intelligible en introduisant un sujet actif, nous avons transformé ces phrases en forme active. Voici quelques-unes de ces phrases et leur traduction :

- (37) Enfin, **s'il est** souvent **décrit** **Det verkar** också röra sig väldigt
comme très lent [...]. långsamt.



- | | | |
|-------|---|---|
| (187) | Si cette théorie de la symbiose entre l'arbre et le dodo est de nos jours contestée [...]. | Alla tror inte längre på den här teorin om samarbetet mellan calvariaträdet och dronten. |
| (192) | [...] et qui fut très vite anéanti . | [...] och den dog ut på mycket kort tid. |
| (207) | Tout au long du XXe siècle, cette zone s'est profondément industrialisée [...]. | Under 1900-talet införde människan fler och fler industrier och fabriker i Eurasien. |
| (286) | Elle fut exterminée en un temps record [...]. | Och människan utrotade djuret på rekordfart. |

Dans les exemples ci-dessus tirés du TS, il en ressort clairement qu'en transformant les formes passives en formes actives, nous avons introduit un sujet pour montrer qui est à l'origine de l'action. Des propositions telles que « cette zone s'est profondément industrialisée » ou « cette théorie [...] est de nos jours contestée » sont impersonnelles et vagues. Dans d'autres cas dans le TS, c'est plus facile pour l'enfant de deviner qui est à l'origine de l'action, car quelques lignes au-dessus, le texte cite déjà le sujet : il s'agit d'ailleurs souvent de « l'être humain ». Cependant, cela implique que l'enfant doit garder en tête pendant la lecture qui est le sujet et soit dans l'obligation de se le rappeler au moment venu. Pour un bon lecteur enfant, ou un lecteur adulte, il n'y a probablement pas de problème. Par contre, un enfant moins expérimenté qui lit le texte ou qui écoute un adulte raconter le texte à voix haute, perdra vite le fil. Or, la fonction de notre TC est d'être un texte divertissant et informatif, publié par un éditeur qui souhaite rendre le texte accessible au plus grand nombre : le TC a donc intérêt à être dynamique et facilement intelligible.

Dans d'autres cas, le patient de la forme passive du TS est transformé en sujet dans le TC : cf. les segments 37 et 192 dans les exemples ci-dessus ou les segments 6, 187bis, 192, 243 et 291 dans le tableau 6 de l'Annexe. Cela nous permet automatiquement de mettre le verbe à la forme active et de construire une phrase plus dynamique.



3.2.2.2 *Forme passive* → *forme passive*

Dans sept cas, la forme passive du TS a été conservée en suédois, soit dans la forme où le verbe prend un « s », soit dans la forme où le verbe est construit avec l'auxiliaire « bli » au passé (cf. ci-dessous).

Verbe + « s » :

- | | | |
|-------|---|---|
| (21) | L'Amérique du Nord et l'Amérique du Sud sont séparées par le détroit de Panamá. | Nord- och Sydamerika skiljs åt av Panamakanalen. |
| (90) | Ce canard maritime fut exterminé à la fois par les pêcheurs et les marins. | Den här anden var en havslevande fågel och utrotades troligen av både fiskare och sjömän. |
| (116) | Incas fut capturé très jeune [...] » | Incas var en ung hanfågel när han fångades in. |
| (146) | [...] sont des hommes qui se sont transformés il y a très longtemps. | [...] som för längesedan förvandlades till djur. |
| (291) | Les 2 000 individus restants furent chassés sans ménagement [...]. | De sista 2 000 kvarlevande sjökorna jagades hänsynslöst [...]. |

Verbe construit avec l'auxiliaire « bli » au passé :

- | | | |
|-------|--|---|
| (119) | Incas fut emmené au zoo de Cincinnati [...]. | Incas blev förd till ett zoo i staden Cincinnati. |
| (131) | [...] quand un des oiseaux était touché [...]. | Om en av fåglarna blev skadad [...]. |

Dans les exemples ci-dessus tirés du TS, seulement deux introduisent un agent : segment 21 « par le détroit de Panama » et 90 « par les pêcheurs et les marins ». Dans les autres, le lecteur doit deviner qui a causé l'action. En examinant ces cinq autres cas, on peut deviner qui est l'agent dans deux d'entre eux, car il a été mentionné juste au-dessus dans le texte : dans le segment 131 et 291, il s'agit de l'être humain qui chasse et tue les animaux. Nous aurions pu faire du segment 291 une forme active : « Människan jagade hänsynslöst de sista 2 000 kvarlevande sjökorna [...] » (L'homme chassait sans ménagement les 2 000 vaches de mer restant [...], *notre*



traduction). Cependant, la répétition du mot « människan » par rapport au segment juste avant, ne nous semble pas esthétique mais plutôt lourde et nous avons préféré conserver la forme passive de la phrase. En ce qui concerne le segment 131 ci-dessus, nous avons jugé qu'il ne demande pas d'être transformé en actif. La raison en est simple : c'est que nous avons rajouté à la fin du segment l'agent, qui n'est pas explicite dans le TS (il s'agit de « rovdjur ») :

- (131) [...] quand un des oiseaux était touché, les autres restaient près de lui et devenaient des cibles faciles. Om en av fåglarna blev skadad stannade de andra kvar och de blev på så sätt ett lätt byte för **rovdjur**.

Dans les deux cas restants, où la forme passive a été préservée aussi dans le TC (segments 116 et 119), le texte évoque la perruche mâle de Caroline nommée Incas et le moment où elle a été capturée et mise en cage. C'est difficile d'introduire un agent ici ou de transformer la phrase en forme active, car nous ne savons pas exactement qui a capturé l'oiseau. Certes, il s'agit d'un être humain, mais quel être humain, nous ne pouvons pas le deviner. Nous avons donc jugé qu'il valait mieux garder la forme passive et que le lecteur comprendrait malgré tout le sens du texte.

Dans ce chapitre, nous avons étudié comment rendre notre TC intelligible pour le LC en produisant un texte avec plus d'oralité et de cohérence. Nous nous sommes surtout focalisés sur la longueur des phrases et de quelle manière les raccourcir, ainsi que sur comment traiter les verbes à la forme passive dans le TS. Pour faire des phrases plus courtes, nous avons surtout remplacé deux propositions principales divisées par un deux-points par deux phrases complètes, soit remplacé un groupe nominal, une proposition subordonnée ou une réduction de proposition (participes passés et présents, et gérondif) par une phrase complète. Certes, nous avons obtenu l'effet souhaité : de réduire la longueur des phrases pour faciliter la lecture. Cependant, cela nous a également permis de faire un TC plus concret et plus cohérent en introduisant un sujet ou de créer des phrases qui suivent le schéma thème-rhème. En ce qui concerne les nombreux verbes à la forme passive dans le TS, nous avons transformé la majorité en forme active dans le TC. En introduisant un verbe à la forme active, le texte est devenu plus dynamique, mais également plus intelligible grâce au fait d'introduire un sujet actif.



3.3 Contexte culturel

Nous allons maintenant nous intéresser à un autre aspect de la traduction de notre TS où nous avons rencontré des difficultés : l'aspect culturel. Comment traduire certains phénomènes liés à la culture d'origine du TS ? Comme nous l'avons vu dans la partie théorique ci-dessus, Venuti considère la pratique de la « foreignization » comme celle à appliquer en traduisant pour faire en sorte que le lecteur du TC se sente transporté « ailleurs » et qu'il se rende compte des différences culturelles et linguistiques entre le texte et la culture dans laquelle il se trouve. Venuti souhaite à tout prix éviter « l'invisibilité » du traducteur, c'est-à-dire une traduction où tout est mis en œuvre (syntaxe adaptée, mots standardisés et non étrangers etc.), afin que le texte soit fluide (« fluent ») et le plus « naturel » possible (1995 : 4-5). Cependant, on peut se demander ce qu'il en est dans le cas où le lecteur est un enfant, ou un enfant qui écoute un adulte qui lui lit. Ce lecteur n'a peut-être pas encore les connaissances linguistiques et culturelles nécessaires pour pouvoir comprendre un texte où « l'étrangeté » est constamment mise en avant. Si nous appliquons la théorie d'Oittinen, c'est-à-dire si nous essayons de traduire suivant le skopos de notre TC et d'être « loyal » envers le public auquel il s'adresse et en prenant en compte les différences socio-culturelles du contexte du TS et du TC, il y a des parties de la traduction où nous choisissons d'employer la pratique que Venuti appelle « domestication » plutôt que celle de la « foreignization ». Le but du TC est d'être intelligible et il y a des parties du TS où la « foreignization » aurait rendu le TC plus difficile à comprendre ou peut-être même inintelligible. Nous allons présenter ci-dessous quelques-unes de ces difficultés et les stratégies que nous avons choisies pour les résoudre : des stratégies s'apparentant plutôt à la pratique de « domestication ». Pour obtenir une « domestication » du texte étranger, nous avons d'abord eu recours à des procédés de traduction différents expliqués par Vinay et Darbelnet, entre autres l'explicitation et l'adaptation.

3.3.1 Politiquement correct ou pas ?

Deux segments du TS nous ont posé des problèmes relatifs à leur contenu dans leur approche inégalitaire entre les sexes. Il s'agit des segments 117 et 162 :



- (117) « Hello baby ! Puis-je connaître votre joli nom ? » ”Hej tjejen! Vad heter du?”
- (162) Depuis, on prétend que les lémuriens issus d’Itovo ont entretenu de la haine à l’égard des femmes et qu’ils ne manquent jamais de les pincer quand elles se promènent dans la forêt. Sedan dess sägs det att lemurerna som härstammar från Itovo fortfarande är arga över det som hände. Och när de stöter på kvinnor i skogen tar de tillfället i akt och nyper dem.

Notre TS est un documentaire pour enfant sur les animaux et il est censé nous donner des informations à ce sujet. Cependant, comme nous l’avons déjà évoqué, la disposition du livre comprend non seulement des parties informatives, mais également des parties plus « racontées », plus expressives, où le lecteur apprend une anecdote sur l’animal en question. Ces parties doivent non seulement donner des informations, mais aussi divertir le lecteur et les illustrations en forme de bande dessinée comprennent elles-mêmes du texte en forme de dialogue présenté dans des bulles. Le segment 117, « Hello, baby ! Puis-je connaître votre joli nom ? », est en fait un énoncé, inventé par les auteurs, de la perruche nommée Incas quand il rencontre la perruche femelle Lady Jane pour la première fois. Dans l’image, Incas arrive en volant sur la branche où est assise Lady Jane et elle tourne la tête en gloussant, un peu gênée (« Hi, hi ! »). Nous aurions pu rester fidèle au TS et à son contexte culturel en traduisant à peu près comme ceci : « Tjena, baby ! Är det möjligt att få veta ditt snygga namn ? » (Salut baby ! Puis-je connaître votre joli prénom?, *notre traduction*). Cependant, nous nous demandons si le contexte actuel en Suède, une société qui se veut égalitaire et qui essaie d’apprendre aux enfants dès la petite enfance qu’il n’y a pas de sexe plus fort que l’autre, aurait accepté cet énoncé, probablement considéré comme macho. La direction nationale des établissements scolaires en Suède, Skolverket, a par exemple établi un texte sur l’égalité et la parité à l’école et qui donne des indications aux enseignants et aux personnels qui s’occupent des activités extrascolaires sur ce qu’ils doivent enseigner aux enfants dans la matière. En voici quelques extraits : « L’école doit d’une manière active et consciente promouvoir les mêmes droits pour tous les élèves, indépendamment de leur genre. L’école a aussi une responsabilité par rapport au fait de combattre des comportements de genre qui limiteraient l’apprentissage, les choix et le développement des élèves. » (*notre traduction*). Depuis 1954, le gouvernement



suédois a mis en place un ministre chargé de l'égalité entre les hommes et les femmes et la lutte contre les discriminations et le gouvernement suédois a également institué en 2018 une administration entièrement dédiée à ce travail (Jämställdhetsmyndigheten). Pour rendre le TC plus adapté à ce contexte, c'est-à-dire pour apprendre aux enfants qu'on ne doit pas être traité différemment par rapport à son genre, nous avons donc choisi une traduction plus neutre où Incas salue Lady Jane pour ensuite lui demander comment elle s'appelle.

Le texte du segment 162 accompagne une illustration où une femme se fait pincer les fesses par un lémurien. Traduit sans adaptation au contexte socio-culturel suédois, elle aurait pu être comme ceci : « Sedan dess sägs det att lemurena som härstammar från Itovo fortfarande hyser avsky för kvinnor. Och att de aldrig missar ett tillfälle att nypa kvinnorna när de är ute och går i skogen. » (« Depuis, on prétend que les lémuriens issus d'Itovo entretiennent toujours de la haine envers les femmes. », *notre traduction*). Au premier regard, cette partie du TS ne nous semble pas très adéquate à un documentaire pour les enfants de 9 ans en Suède. Cependant, il s'agit d'une légende malgache, contrairement au segment 117 où il s'agissait des paroles de l'auteur, et nous nous sommes interrogés sur le droit que nous avons de changer les paroles d'une légende. Nous avons donc tout d'abord cherché à savoir si la légende est correctement citée dans le TS. Une chercheuse en anthropologie ethnique et sociologique, Claire Harpet, a en effet rédigé une thèse sur la relation que le peuple malgache entretient avec le lémurien, un animal qu'ils considèrent comme sacré (2005). Claire Harpet cite plusieurs légendes où un être humain se serait transformé en lémurien et dans l'un d'entre eux il s'agit en effet de l'homme Itovo, tandis que dans les autres il s'agit d'un enfant désobéissant. Dans la légende sur Itovo, la fin parle de la haine que lémuriens entretiennent toujours à l'égard des « femelles humaines ». Les autres légendes, ne parlent pas de cette haine, uniquement des enfants désobéissants qui se transforment en animal lorsque la mère les frappe avec la louche destinée à la nourriture. L'importance dans la mythologie malgache semble donc être la malédiction qui frappe un être humain (homme ou enfant) lorsqu'il est touché par la louche et qu'il est transformé en lémurien. En tant que traducteur du texte en suédois, nous avons donc fait le choix de rester plus neutre et d'aller vers une « domestication » du texte, pour aller à l'encontre de la fonction de notre TC : « entretenu de la haine envers les femmes » a été traduit par une expression moins



forte « fortfarande är arga » (*toujours en colère*) et le mot « femmes » est omis. En outre, l'expression « qu'ils ne manquent jamais » a été traduite par une expression plus vague où l'adverbe « jamais » a été retiré.

3.3.2 Expliquer

Nous allons dans ce sous-chapitre étudier certains segments où nous avons jugé nécessaire d'explicitier le TS et de ce fait, « domestiquer » le TC. Nous avons rassemblé quelques-uns des segments concernés ci-dessous :

- | | | |
|-------|---|---|
| (34) | Certaines légendes lui prêtent deux yeux quand d'autres en font un cyclope. | Vissa sagor berättar att monstret har två ögon, medan andra säger att det bara har ett öga som en cyklop. |
| (130) | Sa disparition est due à la chasse exercée par l'homme qui considérait cette perruche comme un animal nuisible parce qu'elle trouvait sa nourriture dans les champs et les vergers. | Karolinaparakiten dog delvis ut på grund av att människan jagade den. Man ansåg att fågeln var ett skadedjur för att den åt upp all frukt och det människan odlat på åkrar och fält. |
| (182) | Ces graines avaient alors la capacité de germer et l'arbre de se reproduire. | När fröna sedan kom ut med fågelns spillning, kunde de gro och nya träd kunde skjuta upp. |
| (251) | Le héros Ulysse le rencontra au cours de son odyssee. | I berättelsen Odysseen träffar hjälten Odysseus på en cyklop. |
| (255) | Enfermé dans sa grotte, il lui creva l'œil après l'avoir enivré. | Odysseus satt fånge i cyklopens grotta. Men han gav cyklopen en massa vin att dricka och stack sedan en påle i hans öga så att han blev blind. |
| (377) | Le moa, dont le seul prédateur était l'aigle de Haast, n'était pas adapté à un adversaire aussi cruel et destructeur que l'homme. | Innan människan kom till Nya Zeeland var det bara Haasts örn som jagade moafågeln. Så när människan kom till ön var moafågeln inte beredd på att försvara sig mot en så grym och destruktiv fiende. |

En étudiant Reichenberg plus haut dans notre étude, nous avons compris que la cohérence d'un texte est très importante pour la compréhension du contenu du texte.



Lorsque le lecteur perçoit le rapport de cause à effet, il est capable de créer une représentation mentale du contenu et de le comprendre. Si lecteur échoue dans cette tâche, il ne comprend pas et ne prend pas de plaisir à la lecture (Reichenberg 2000 : 48). Il y a bien sûr des enfants qui arrivent à « lire entre les lignes » en quelque sorte et à comprendre sans que la cohérence soit explicite. Cependant, ce n'est pas le cas de tous les lecteurs.

Plusieurs segments de notre TS traitent des mythologies et des légendes et parfois de la mythologie grecque. En France, le programme d'Education Nationale de français pour le Cycle 3, qui inclut les niveaux CM1, CM2 et 6^e (9 à 11 ans), mentionne explicitement la découverte des contes et légendes « [...] - découvrir des contes, des albums adaptant des récits mythologiques, des pièces de théâtre mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles [...] » (Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018). Le programme d'histoire-géographie ne mentionne pas officiellement la découverte de l'époque grecque et romaine pour les niveaux CM1 et CM2. Par contre, en 6^e les élèves doivent étudier les « Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au 1^{er} millénaire avant J.-C. » (<http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/enseigner/ressources-par-theme-de-programme/cycle-3/sixieme-histoire/>). Les librairies et les bibliothèques sont également fournies en contes et légendes pour enfants et les enfants français sont en général assez tôt familiarisés avec la mythologie gréco-romaine. En Suède, nous avons trouvé 5 documentaires jeunesse toujours disponibles et qui traitent de la mythologie grecque. Le programme d'Education Nationale en mentionne l'étude pour les classes 1 à 3 de « Récits sur des dieux et héros dans la mythologie antique et nordique et comment nous les percevons aujourd'hui. (*notre traduction*) » (Kursplan Historia Årskurs 1-3). Le programme d'histoire pour les classes 4 à 6 n'en parle pas et ce n'est qu'en classe 7 à 9 (13 à 15 ans) où l'on étudie plus en profondeur l'antiquité : « L'antiquité, les faits essentiels de cette époque et l'impact sur l'époque contemporain » (*notre traduction*) (Kursplan Historia Årskurs 7-9). Nous ne sommes donc pas certains que toutes les références mythologiques soient connues pour les lecteurs du TC et nous avons appliqué, dans les segments 34, 251 et 255, ce que Vinay et Darbelnet appellent « explicitation » (1977 : 176-177). Dans le segment 34 du TS, le lecteur est supposé savoir que le cyclope n'a qu'un œil. Nous avons préféré l'expliciter dans le TC : « [...] att det bara har ett öga som en



cyklop. » (« [...] qu'il n'a qu'un œil, comme le cyclope. », *notre traduction*). Dans le segment 251, le lecteur est censé savoir qui est Ulysse et ce que représente son odyssee. Nous l'avons explicité en expliquant que l'Odyssee est une histoire. Et dans le segment 255, les auteurs présument que le lecteur connaisse de quelle manière Ulysse a crevé l'œil du cyclope, tandis que nous l'avons développé dans le TC : « Men han gav cyklopen en massa vin att dricka och stack sedan en påle i hans öga så att han blev blind. » (Mais il a donné à boire beaucoup de vin au cyclope et puis, il a mis un pieu dans son œil pour le rendre aveugle. », *notre traduction*).

D'autres segments du TS omettent de mentionner des informations implicites que les auteurs ont peut-être pensé évidentes. Cependant, Reichenberg le répète dans son étude : si le lecteur n'arrive pas à comprendre la logique de l'histoire, le rapport de cause à effet, et à saisir ce qui est écrit entre les lignes, il ne peut pas comprendre le texte (Reichenberg 2000 : 48). Pour cette raison, nous avons explicité des procédés logiques dans plusieurs segments. Nous pensons entre autres aux segments 181 et 182 : le lecteur doit comprendre qu'entre les deux segments se déroule une action importante, plus précisément que les graines ôtées de leur coque dans le tube digestive de l'oiseau sortent ensuite avec les fientes de l'oiseau et que c'est la raison pour laquelle elles peuvent germer dans la terre et l'arbre se reproduire. Nous avons rendu cette action explicite dans le TC, afin que le texte soit plus cohérent et plus intelligible pour notre LC.

Dans le segment 130, la logique peut sembler explicitée par le connecteur « parce que » : « parce qu'elle trouvait sa nourriture dans les champs et vergers ». Cependant, cette phrase n'explique pas la vraie raison de la colère de l'homme envers cet oiseau : parce qu'il mangeait **toute** la récolte des champs et des vergers. Nous avons donc rendu explicite cette information dans le TC.

Enfin, un autre exemple du même genre concerne le segment 377 où le lecteur doit comprendre plusieurs informations implicites : **avant** que l'homme arrive sur l'île, le seul prédateur était l'aigle de Haast et **par conséquent**, quand l'homme est arrivé, l'oiseau n'était pas préparé à se défendre contre ce nouveau prédateur. Nous avons donc jugé nécessaire d'ajouter au TC un adverbe circonstanciel de temps (« innan ») et un connecteur logique de temps avec un adverbe circonstanciel de temps (« så när »).



3.3.3 Adapter

Ci-dessous, nous allons présenter quelques exemples où nous avons eu recours au procédé nommé « adaptation » par Vinay & Darbelnet (1977 : 199-200). Nous avons en effet essayé de rendre le TC aussi fluide que possible et aussi proche du lecteur suédois que possible. Il s'agit en quelque sorte d'un processus de « domestication ». Cependant, nous nous demandons si nous aurions pu faire autrement. Voici quelques exemples dans le texte :

- | | | |
|-----------|--|---|
| (199) | « Dodo » vient du portugais <i>doido</i> qui a pour sens « fou » ou « stupide » ainsi que du néerlandais <i>dodars</i> ou <i>dodoors</i> , qui signifie « paresseux » : il est à l'origine de l'expression « faire dodo ». | Dronten var en orädd fågel och dessutom rörde den sig väldigt långsamt. Den kallades därför för <i>dodo</i> , som antingen kommer från portugisiskans <i>duodo</i> som betyder dum, eller från holländskans <i>dodars</i> ou <i>dodoors</i> som betyder slöflock. Efterhand ändrades namnet till dront. |
| 217 | Les bois, contrairement à des cornes, sont caduques, ils tombent et repoussent chaque année. | Hjortdjurens horn, till skillnad från till exempel tjurhorn och kohorn, faller av en gång om året. Men de växer sedan ut igen. |
| (293-294) | La vache de mer
La rythine vivait en colonies et passait le plus clair de son temps à brouter des algues.
Steller, son découvreur, l'appela au début « vache de mer ». | En ko som lever i vatten
Sjökon levde i flock och fördrev tiden med att beta alger.
Det var därför Steller, som upptäckte djuret, kallade det för "sjöko". |
| (409) | Malgré son surnom de tigre ou de loup de Tasmanie, cet animal n'appartient ni aux félins ni aux canins. | Djuret var inte ett hundjur även fast man kallar det för pungvarg. |

Les segments ci-dessus nous posent problème car les propos se basent sur la signification des mots du texte et qu'il y a une différence de vocabulaire entre la langue du TS et celle du TC. L'animal « le dodo » se nomme « dront » en suédois et les deux mots n'ont pas forcément des origines et significations identiques (199), le mot « bois » ne comprend que les bois de cervidés en français, tandis qu'en suédois le mot équivalent « horn » comprend aussi les « cornes » de taureaux et vaches par



exemple (217), l'animal « la rythine » se nomme « sjöko » (« vache de mer ») en suédois et nous avons pour cette raison choisi une phrase avec l'adverbe explicatif « därför » (« c'est pour cela que ») en suédois (293-294), et enfin, le surnom de l'animal le thylacine « tigre/loup de Tasmanie » n'existe pas comme surnom de l'animal en suédois (409). Si nous traduisons les segments ci-dessus d'une manière littérale en suédois, ils n'auront aucun sens pour le LC. Nous avons donc choisi le procédé l'adaptation comme le plus adéquat ici, même si nous nous éloignons un peu du sens d'origine du texte. Toutefois, nous avons dû prendre des précautions, car il s'agit d'un texte informatif et exact, et il fallait trouver une adaptation scientifiquement et historiquement correcte.

3.3.4 Jeux de mots

Comme nous l'avons évoqué précédemment, une partie du texte est présentée en forme de dialogue ou de monologue dans des bulles insérées dans une bande dessinée et raconte une anecdote ou une histoire liée à l'animal disparu. Quelques-uns des segments de cette partie du texte nous ont posé problème car il s'agit de jeux de mots liés à la langue du TS et en traduisant, nous avons été obligés de faire des choix qui impliquent un processus de « domestication » :

- (33) Si, cela sent le gros paresseux qui ne s'est pas lavé depuis des mois... Jo, av en stor, lat kille som inte tvättat sig på flera månader..."
- (398) Mais non, c'est plutôt un tigre sur ressort ! Nej, det ser mer ut som "tigern" i lådan!

Le segment 33 comprend un jeu de mot avec le mot « paresseux » : il s'agit à la fois de l'animal le paresseux, car cette page en particulier parle de la disparition du paresseux géant, et du sens de l'adjectif « paresseux », car la personne qui parle accuse son compagnon de marche d'être paresseux. Le segment 398 joue avec l'expression « bonhomme sur ressort » en remplaçant « bonhomme » par « tigre », car l'animal qui parle vient de voir un animal ressemblant à un tigre mais qui marche en bondissant à la façon d'un kangourou comme s'il avait des ressorts sous les pieds, et la double page en question parle d'un animal qu'on appelle « tigre de Tasmanie », même si ce n'était pas vraiment un tigre, mais un marsupial.



Pour traduire les segments 33 et 398, nous nous sommes d'abord demandé quelle fonction ont ces segments dans le texte d'origine (Ingo 1997 : 129). Les deux segments en question ne donnent pas d'information sur l'animal disparu : il s'agit de la fiction, en forme de dialogue, et il est tout d'abord censé divertir le lecteur. La fonction est plutôt expressive et nous avons donc cherché une façon de pouvoir divertir le LC en essayant aussi de rendre le texte intelligible pour notre LC. En ce qui concerne le segment 33, nous n'avons pas trouvé une traduction qui transmette les deux sens du TS car le mot qui désigne l'animal en suédois ne veut pas dire paresseux. Nous avons donc traduit « paresseux » par « kille » (« gars ») ce qui ne transmet qu'un des sens de l'expression d'origine, tout en essayant de garder le ton de l'humour du TS. Qu'est-ce qui implique réellement cette « domestication » du texte ? L'expression dans le TC est plus explicite et moins imagée et on peut dire qu'il y a une perte à la fois de la poésie de la langue et de la façon de faire travailler l'imagination du lecteur.

Pour ce qui est du segment 398, le suédois a une expression qui s'apparente à « bonhomme sur ressort » : il s'agit de « gubben i lådan » (« le bonhomme dans la boîte », *notre traduction*) et qui fait aussi penser à un bonhomme qui surgit lorsque le ressort sur lequel il est posé cesse d'être comprimé. Nous avons donc utilisé cette même expression dans le TC. Le mot « ressort » n'y est pas, mais l'image de quelque chose qui bondit y est : on voit bien un tigre qui bondit comme dans le TS. L'avantage de cette « domestication » est qu'elle évoque la même image que dans le TS. Et nous pouvons aussi dire qu'elle est plus fine et moins explicite que dans le TS, contrairement au segment 33, et qu'il fait davantage travailler l'imagination du LC.

Nous avons dans ce chapitre étudié comment nous avons « domestiqué » notre texte d'origine et l'avons rendu plus suédois en quelque sorte, en utilisant des procédés différents tels que l'explicitation et l'adaptation. Quelquefois ces changements nous sont apparus incontournables en regard des différences entre notre LS et notre LC. Mais parfois nous avons délibérément décidé de « domestiquer » le texte, par exemple en adaptant des propos considérés comme politiquement incorrects en suédois ou des jeux de mots. La raison principale qui a motivé ces choix est le souci de rester aussi « loyal » que possible envers notre lecteur cible et de lui livrer un texte aussi compréhensible que possible.



4 Conclusion

Avec la présente étude, nous avons essayé d'analyser quelques-unes des problématiques rencontrées en traduisant un texte français pour enfant en suédois. Des recherches ont été faites dans le domaine de la traduction de la littérature jeunesse. Cependant, ces recherches se sont surtout focalisées sur des textes littéraires. Nous avons donc trouvé particulièrement intéressant de mettre en avant un texte documentaire, qui a par ailleurs vocation à divertir et donc à proposer un langage plutôt écrit.

Phrases très longues, réductions de propositions et connotations culturelles tant au niveau politique qu'au niveau socio-culturel dans le TS ont sollicité notre attention tout au long de la traduction. Il nous est apparu utile de commencer par l'étude du skopos afin de comprendre le contexte de la publication du TS et le public visé, et de cerner ceux qui vont publier ce texte dans la culture cible ainsi que son lectorat. Cela nous a d'abord fait comprendre que nous avons affaire à un texte à la fois informatif et expressif, ainsi que « multimedial », et ensuite, que le TC tout comme le TS sera publié par un éditeur jeunesse qui souhaite attirer des acheteurs et des lecteurs avec un sujet qui peut à la fois leur apprendre quelque chose et les divertir. Nous avons également pu expérimenter qu'un des vrais défis de la traduction est bien de trouver un niveau de langage en suédois qui convient à la fonction de notre TC.

En prenant connaissance de l'étude de Reichenberg sur les adaptations des textes documentaires suédois destinés à des enfants autour de 12 ans pour les rendre intelligibles et donc intéressants à lire pour cette tranche d'âge, nous avons compris que pour traduire d'une manière intelligible selon notre skopos, nous devons augmenter la cohérence et l'oralité de notre TC. C'est en effet ce que nous avons essayé de faire en réduisant la longueur des phrases et en passant des formes passives des verbes aux formes actives. Concrètement, cela nous a d'abord permis de rendre la syntaxe du TC plus proche du langage écrit suédois. Surtout, en diminuant les réductions de propositions. Ensuite, nous avons pu renforcer les cohésions référentielles du texte, introduire des sujets et des verbes actifs qui, ensemble, ont permis de rendre le texte plus concret et donc plus intelligible.



En nous interrogeant ensuite sur les références culturelles du TS, nous avons essayé, avec l'aide de la théorie de Venuti sur les pratiques de la « foreignization » et de la « domestication », de savoir comment traiter ce phénomène. Grâce à d'autres recherches dans ce domaine sur des textes jeunesse, surtout celles de Oittinen, nous avons plutôt opté pour la pratique de la « domestication » de certains segments de notre TS afin de mieux suivre notre skopos et de rendre notre TC intelligible et cohérent pour nos LC. Nous avons montré comment cela a été possible en adaptant des parties du texte traitant des stéréotypes sur le genre, en utilisant les procédés de l'explicitation et de l'adaptation décrits à l'origine par Vinay & Darbelnet et en traduisant des jeux de mots.

Nous avons trouvé particulièrement intéressant de constater que, souvent, les résultats de notre étude confirment notre hypothèse suite à la lecture de Andersson Gossas et Lindgren au sujet des traductions en suédois des textes français pour enfants : est-ce qu'en traduisant en suédois des livres français pour enfants, on fait l'inverse de ce qui passe quand on traduit en français des livres jeunesse suédois ? Leurs études montrent que le TS en suédois subit ce qu'elles appellent un « ennoblement » (raffinement du style du texte) et de la « rationalization » (restructurations au niveau de la syntaxe pour répondre aux normes de la langue cible) lorsqu'on le traduit en français. Nous pensons en effet avoir plutôt simplifié le style du texte et avoir restructuré la syntaxe, afin de l'adapter à une syntaxe suédoise, tout en ayant en tête nos lecteurs cible et le skopos de notre étude.

Ce que nous regrettons, c'est de ne pas avoir eu assez de place dans la présente étude pour intégrer davantage la « traduction » des images du livre. Il s'agit malgré tout d'un texte « multimedial » où les illustrations occupent une place importante. Il y a également bien d'autres sujets qu'il serait intéressant et important d'étudier dans des traductions de textes pour enfants. Nous pensons par exemple à la « speakability » (la lecture à voix haute) du texte ou comment traiter des questions idéologiques d'un texte jeunesse. Nous avons pu effleurer ces questions sensibles mais pas d'une manière très approfondie. Néanmoins, nous pensons que traduire un texte jeunesse impliquent autant d'enjeux que la traduction d'un livre destiné aux adultes, sinon davantage, et que ce n'est pas une tâche à prendre à la légère.



5 Bibliographie

Source primaire

LAVERDUNT, Damien, Rajcak, Hélène (2010). *Petites et grandes histoires des animaux disparus*. Paris : Actes Sud.

Sources secondaires

ANDERSSON GOSSAS, Carina, Lindgren, Charlotte (2011). « Barnböcker vuxnare på franska ». *Språktidningen*. Pp. 52-57.

DU, Xiaoyan (2012). « A Brief Introduction of Skopos Theory. Theory and Practice in Language Studies », Vol. 2, No. 10. Academy Publisher. Pp. 2189-2193.

EGERKRANS, Johan (2017). *Alla tiders dinosaurier*. Stockholm : B. Wahlströms Bokförlag.

GOSSAS, Carina, Lindgren, Charlotte (2015). « Le long trajet vers le Nord : de la traduction de la littérature de jeunesse française en suédois ». *Médiations interculturelles entre la France et la Suède. Trajectoires et circulations de 1945 à nos jours*. Stockholm : Stockholm University Press. Pp. 234-247.

GOSSAS, Carina, Lindgren, Charlotte (2011). « Svensk barnboksexport till Frankrike – trender och anpassning 1989-2009 ». *Översättning - adaption, interpretation, transformation : IASS 2010 proceedings : föredrag vid den 28:e studiekonferensen i International Association of Scandinavian Studies (IASS) i Lund 3-7 augusti 2010*



HANSEGÅRD, Jens, Nyberg, Anders (2018). *Jordens utdöda djur*. Stockholm : Bonnier Carlsen Bokförlag.

HANSSON, Anna, Andersson Keusseyan, Maria (2017). *Fasliga fakta om utdöda bestar*. Stockholm : Rabén & Sjögren.

HARPET, Claire (2005). *Le lémurien dans les groupes linguistiques du nord-ouest de Madagascar et du sud de Mayotte : Eléments pour une Anthropologie de la biodiversité*. Anthropologie sociale et ethnologie. Institut National des Langues et Civilisations Orientales - INALCO PARIS - LANGUES O'

HELLSPONG, Lennart, Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund : Studentlitteratur.

INGO, Rune (2007). *Konsten att översätta. Översättandets praktik och didaktik*. Lund : Studentlitteratur.

LATHEY, Gillian (2006). *The translation of Children's literature. A Reader*. Royaume-Uni : Cromwell Press Ltd.

LINDGREN, Charlotta (2012). « He speaks as children speak: more orality in translations of modern Swedish children's books into French? ». *Translating Fictional Dialogue for Children and Young People, Martin B. Fischer/Maria Wirf Naro*. Berlin : Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur. Pp. 146-165.

OITTINEN, Riitta (2000). *Translating for Children*. New York & London : Garland Publishing, Inc.

PUURTINEN, Tiina (1998). « Syntax, Readability and Ideology in Children's Literature ». *Meta*, Vol. 43, N° 4, Les Presses de l'Université de Montréal.



REICHENBERG, Monica (2000). « Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner ». Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.

REISS, Katharina, Vermeer, Hans J. (2014). *Towards a general theory of translational action: skopos theory explained*. Traduit par Christiane Nord. Routledge: Abingdon, Oxon.

SHAVIT, Zohar (1981). « Translation of Children's Literature as a Function of Its Position in the Literary Polysystem ». *Poetics Today*, Vol. 2, N° 4, Translation Theory and Intercultural Relations. Duke University Press. Pp. 171-179.

STRÖMQUIST, Siv (2013). *Skiljeteckensboken. Skiljetecken, skrivtecken och typografiska grepp*. Morfem.

VINAY, J.P., Darbelnet, J. (1977). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Les éditions Didier : Paris.

Ressources électroniques

Actes Sud. « Petites et grandes histoires des animaux disparus » <http://www.actes-sud-junior.fr/9782742792139-l-damien-laverdunt-ha-la-ne-rajcak-luc-vives-ca-cile-colin-petites-et-grandes-histoires-des-animaux-disparus.htm>

Education gouvernement. « Programmes l'école élémentaire » <https://www.education.gouv.fr/pid24307/les-programmes-de-l-ecole-elementaire.html>

Edusol. « Programmes Histoire-Géo Cycle 3 » (<http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/enseigner/ressources-par-theme-de-programme/cycle-3/sixieme-histoire/>)



Djur. « Utdöda jättedjur »

http://www.djur.cob.lu.se/Djurartiklar/Info/utdoda_jattedjur.html

Forskning.se « Utdöda djur » <https://www.forskning.se/2018/07/16/sa-hade-de-utdoda-djuren-levt-om-inte-manniskan-statt-i-vagen/>

Skolverket. « Läroplan för grundskolan samt förskoleklassn och fritidshemmet »

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRBIO01%26tos%3Dgr%26p%3Dp&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f>

Skolverket. « Jämställdhet i skolan »

https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a27d04/1529336026764/Lsame11_Dell_och_2_Jamstalldhet.pdf

Outils complémentaires

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. <https://www.cnrtl.fr/>

IATE. <https://iate.europa.eu/home>

Linguee. Français > suédois. <https://www.linguee.fr/francais-suedois>

Larousse. <https://www.larousse.fr/>

Norstedts ordbok. <https://ne.ord.se/ordbok/svenska/fr>