

La réception - compréhension - traduction en didactologie-didactique des langues : quelles conceptions, pour quelles orientations ?

Véronique Castellotti
EA 4428 – DYNADIV
Université de Tours

« Parler de traduction, c'est parler des œuvres, de la vie, du destin et de la nature des œuvres ; de la manière dont elles éclairent nos vies ; c'est parler de la communication, de la transmission, de la tradition ; c'est parler du rapport du Propre et de l'Étranger ; c'est parler de la langue maternelle, natale, et des autres langues ; c'est parler de l'être-en-langues de l'homme ; c'est parler de l'écriture et de l'oralité ; c'est parler du mensonge et de la vérité, de la trahison et de la fidélité ; c'est parler du mimétique, du double, du leurre, de la secondarité ; c'est parler de la vie du sens et de la vie de la lettre ; c'est être pris dans un enivrant tourbillon réflexif où le mot "traduction" lui-même ne cesse de se métaphoriser. » A. Berman (texte inédit, 1991 en 4^e de couverture de *La traduction et la lettre ou L'auberge du lointain*)

Préambule

Les réflexions proposées dans ce texte, pour partie encore exploratoires et formulées dans la perspective d'un débat à poursuivre, constituent des prolongements et retours à partir de plusieurs questionnements antérieurs, repris à la faveur de la table ronde organisée lors du colloque tenu à Tours en 2016 et intitulé « Diversité linguistique et culturelle, appropriations, réceptions – Francophonies, formation à distance, migration. Réflexions épistémologiques et interventions ». Cette table ronde visait notamment à problématiser et interroger, en confrontant des points de vue explicitement contradictoires, une conception des langues comme « expériences du monde », face à un autre positionnement les considérant sous l'angle prépondérant de leur rationalité. Plus particulièrement, lié à cela, il s'agissait d'explicitier la place et le rôle de dimensions « antéprédicatives » ainsi que du processus de réception-compréhension dans ce qu'il est convenu d'appeler les sciences humaines et sociales (SHS, que je préférerais pour ma part nommer

Humanités), et plus particulièrement la sociolinguistique et la didactologie-didactique des langues (DDdL).

Pour contribuer à ce projet, je suis (re)partie d'une interrogation posée par H. Besse, se demandant, lors d'un séjour au Japon, « pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? » (Besse, 2009). Ce questionnement a constitué pour moi un déclic important, dans la mesure où il m'a fait prendre conscience que la DDdL concentrait, depuis des décennies (voire des siècles, si on ne fait pas commencer la réflexion sur l'apprentissage des langues à l'institutionnalisation d'une discipline qui y soit consacrée) l'essentiel de ses efforts et de ses travaux à la question du « comment » : comment apprendre des langues, et surtout comment les enseigner, pour parvenir au « meilleur »¹ apprentissage possible. Ce choix est lié, de mon point de vue, à deux aspects qui s'articulent pour jeter les bases contemporaines du domaine de la didactique des langues, à savoir une dimension épistémologique fondée sur des orientations prioritairement marquées par une empreinte pragmatiste, sur lesquelles je reviendrai ci-dessous, et un enracinement institutionnel valorisant les directions principalement scolaires des travaux et réflexions engagés.

J'ai choisi pour ma part, depuis quelques années, de m'appuyer sur cette interrogation portant sur le « pourquoi » en tentant de l'approfondir et de la développer, en la reformulant de la façon suivante : pourquoi, mais aussi pour quoi apprend-on ou plutôt s'approprie-t-on des « langues » et en particulier des langues dites « étrangères » ? L'approfondissement de ce questionnement doit beaucoup au travail de réflexion mené au sein de l'équipe DYNADIV et, en particulier, à la stimulation exigeante exercée par D. de Robillard, avec tout le travail qu'il a patiemment et sans relâche développé « contre la méthode » (Feyerabend, 1988), pour élaborer une alternative à la « technolinguistique » (Robillard 2007, 2008) et plus largement aux impensés des sciences humaines². Il est aussi nourri de mon expérience, personnelle et professionnelle, que j'essaie de réfléchir (Castellotti, 2017)³ pour expliciter comment et à partir de quoi je comprends le monde et ce que je peux en dire, modestement, dans le domaine de l'appropriation linguistico-culturelle.

1. Un éclairage sur les orientations actuelles de la DDdL : quelques éléments d'histoire et d'épistémologie

Pour préciser le questionnement que je propose, je ferai d'abord intervenir des aspects historiques, brièvement rappelés dans divers travaux (voir notamment Germain, 1993), à la lumière desquels j'observe que, dans les études ou récits traitant de ces questions, deux raisons principales (qui ne sont pas contradictoires) sont associées au phénomène consistant à se projeter dans une autre langue que celle(s) premièrement et / ou ordinairement pratiquée(s) :

¹ On rencontre en effet fréquemment, dans les travaux en DDdL, le terme « améliorer » et ses dérivés, pour évoquer le « projet » de ce secteur disciplinaire.

² Ou à ce que B. Babich (2012) nomme « la fin de la pensée ».

³ Certaines formulations ou courts extraits présents dans ce livre sont repris dans ce texte.

- celles faisant état de fins « pratiques » comme, sur le plan collectif, les activités commerciales, les guerres et plus généralement les formes de domination, qu'elles soient politiques, religieuses, ethniques, etc., ou encore comme, sur un plan plus individuel, des choix de mobilité ou d'expatriation ;
- celles relevant de projets « intellectuels », où il s'agit d'apprendre d'autres langues pour accéder à des savoirs ignorés, pour former son « raisonnement », voire son éducation, etc.

Dans les deux cas, ce qui relève de la sphère langagière ou « L » (langue, langage, discours, Robillard, 2008) est assimilé à un véhicule ou un *moyen* : moyen de *communiquer* dans le premier cas, où la pensée serait exprimée, transmise, partagée par des signes, in fine toujours décryptables ; moyen de concevoir et de *penser* dans le second cas, sur des bases logiques et rationnelles, également décryptables.

L'arrière plan épistémologique de ces deux options est constitué par la conjonction de deux courants philosophiques, que je pourrai résumer très rapidement comme ancrés prioritairement dans l'empirisme et le pragmatisme, dans le premier cas, et dans le rationalisme cartésien, dans le second.

Dans un premier temps, le rationalisme exclut du périmètre des sciences ce qu'on nomme aujourd'hui SHS. G. Gusdorf fait ainsi remarquer que :

« Il [Descartes] insiste, dans un écrit posthume (*Règles pour la direction de l'esprit*, Règle III, *ibid.*, p. 43.), sur la différence qu'il y a entre les sciences et les simples connaissances qui s'acquièrent sans aucun discours de raison, comme les langues, l'histoire, la géographie, et généralement tout ce qui ne dépend que de l'expérience seule » (Gusdorf, 1974 : 315).

Mais peu à peu, les caractéristiques de ces deux courants se complètent pour correspondre à un idéal de « science » qui, comme le montre aussi de façon très explicite G. Gusdorf, se développe et s'affirme peu à peu à partir du XVI^e siècle sur le modèle des sciences dites « naturelles », jusqu'à instituer, au XIX^e siècle, la disciplinarisation progressive de ces SHS :

« La science ne pourra naître qu'avec la constitution d'un espace mental ordonné selon des normes intelligibles. Le progrès de l'empirisme qui décrit doit donc se doubler du progrès d'un rationalisme qui organise » (Gusdorf, 1974 : 230).

Je proposerai dans ce texte, dans la continuité d'un ouvrage récent (Castellotti, 2017) d'explorer une « troisième voie », partant d'une autre conception des « langues » et de l'idée qu'on se les approprie sans doute, au fond, pour des raisons qui ne seraient *en priorité* ni pratiques ni intellectuelles, mais existentielles et relationnelles. Ou plutôt, que ces finalités pratiques et / ou intellectuelles visibles/dicibles seraient englobées, soutenues, précédées par un projet « premier », « antéprédicatif » (Husserl, cité par Romano, 2010) qui leur donnerait sens⁴.

⁴ En employant « sens » dans deux significations : celle de « direction » mais aussi, plus profondément, celle de ce qui nous fait exister, vivre, être au monde et aux autres.

Mais avant d'approfondir ce point, je reviendrai sur la continuation de la réflexion menée suite à la publication du texte d'Henri Besse (Op.Cit). A partir de ce point de départ, j'ai en effet prolongé ma réflexion à propos de deux idées / postulats qui, tout en n'étant pas toujours rappelés, infusent et imprègnent fortement, à mon avis, les orientations largement dominantes actuellement (et depuis un certain temps) en DDdL.

La première de ces idées, qui appartient à l'opinion dominante ordinaire, mais qui est aussi fortement diffusée à travers de nombreux travaux « scientifiques », institutionnels et pédagogiques⁵, est que les langues serviraient d'abord à communiquer et que ce serait la raison première (voire la seule ?) de leur apprentissage. La mise en œuvre effective d'un tel postulat reviendrait à supprimer de facto, à l'heure actuelle, la plupart des programmes de langues « étrangères » : pour communiquer, en effet, il suffit d'être suffisamment compétent en anglais, du moins dans sa variété « langue de communication internationale ». Ou mieux, comme le montre F. Grin à propos de l'Europe, il conviendrait de généraliser l'apprentissage de l'esperanto, ce qui ferait économiser aux états européens 25 milliards d'euros par an (Grin, 2005).

La deuxième idée, elle aussi très peu explicitée, est que l'« objet » premier de la DDdL est l'enseignement, cet enseignement étant censé avoir un effet (plus ou moins direct) sur l'apprentissage. Si c'était le cas, il suffirait d'apprendre ce qui est enseigné, c'est à dire « de la langue » ou plutôt « du discours », sans pour autant en faire une expérience appropriative. Or, d'une part, « enseigner n'est pas apprendre », comme l'a argumenté depuis longtemps A. Giordan (1995) et, en outre, ce qui est appris à la suite d'un enseignement n'est pas pour autant acquis ou approprié : en témoignent régulièrement les expériences de rencontres où on fait l'expérience du « non apprentissage » de langues pourtant dûment enseignées.

La conjonction de ces deux idées sous-tend pourtant très fortement, voire unilatéralement, les orientations actuelles de la DDdL, en les façonnant sur un mode prioritairement productif. La réception, et l'interaction, si elles sont retenues comme « compétences » dans les options dominantes actuelles, sont travaillées principalement, voire quasi uniquement, pour servir la production. Et on considère généralement, sans le questionner, que connaître une langue / être compétent dans une langue, c'est d'abord et surtout être capable de la *parler*, la production étant ce qui, précisément, peut être facilement contrôlé (et évalué) du point de vue de l'enseignement.

A partir de ce bref « état des lieux » des options dominantes en DDdL et de leurs soubassements, je proposerai, dans la suite de ce texte, de prendre à contre-pied cette logique communicative, productive, centrée sur l'enseignement, pour imaginer les bases d'une didactologie-didactique *autre*, en appui sur d'autres fondements

⁵ Voir notamment une grande partie des communications présentées dans les colloques du domaine, les programmes des cours et instituts, les préfaces des manuels de langue, les référentiels en usage (dont le CECRL), etc. On trouvera une exemplification plus développée de cet aspect dans Castellotti, 2017.

épistémologiques. Ce choix repose sur des renversements de perspective, permettant de construire une dynamique profondément repensée.

2. Des orientations alternatives pour la DDdL

Le premier renversement consiste à considérer que les « langues » servent d'abord à s'identifier et donc, corollairement, à se différencier / s'altérer / entrer en relation. Leur potentiel communicatif et cognitif renvoyant aux deux options dominantes décrites ci-dessus ne vient alors qu'en second, en fonction de cette « base ». Cela ne signifie pas opposer une *seule* vérité à une autre, de façon binaire, mais faire un choix de ce qui est premier dans la perspective adoptée et qui *oriente*, en donnant à la fois sa base et sa direction à l'ensemble du processus, les autres aspects lui étant subordonnés.

Le deuxième renversement, lié au premier, consiste à ne plus centrer la DDdL sur l'enseignement supposé associé directement à un apprentissage, mais sur le processus d'appropriation. Dans cette perspective, l'appropriation est d'abord un processus existentiel, expérientiel et relationnel qui, selon les termes de F. Dastur, ne signifie pas posséder, mais « laisser advenir en propre » (Dastur, 2011 : 95). Là encore, il s'agit de renverser les conceptions habituelles de l'appropriation selon lesquelles « Apprendre en ce sens, c'est saisir de l'inconnu pour le faire sien, (réduire de l'inconnu au connu, disait Levi-Strauss), c'est-à-dire se l'approprier » (Anderson, 2003 : 344). Pour moi, il s'agit au contraire de se laisser bouleverser par l'inconnu, par les « autres-en-langues » (Debono, 2010 ; voir aussi Berman 1999), jusqu'à en être transformé.

Ce processus, qui s'instaure avec des « langues étrangères » s'ancre ainsi dans des expériences autres du monde ; et si elles sont étrangères (autres ?) comment peut-on prétendre les comprendre ? Cette interrogation m'a incitée à m'interroger prioritairement non plus sur la production mais sur la compréhension, interrogation que la DDdL a largement occultée au cours de son histoire.

Une « langue appropriée », pour moi, ne se reconnaît donc pas à un résultat, à une forme de « maîtrise », qui pourrait être contrôlée, mais à la place qu'elle occupe dans l'histoire et le projet de celui / celle qui s'engage dans cette appropriation, la place qu'elle occupe dans son expérience du monde, dans les relations dans lesquelles il / elle *est* avec les autres, à ce qu'il / elle projette dans ces relations. Elle se reconnaît aussi à ce qu'elle change, en retour, pour la personne concernée et sa / ses « langue(s) » préalablement appropriée(s).

Cette perspective que je choisis de développer s'inscrit dans une filiation épistémologique phénoménologique-herméneutique, au sens où elle est développée ici même par D. de Robillard et où j'ai commencé à l'explicitier, du point de vue de la DDdL, dans l'ouvrage déjà cité (Castellotti, 2017). Elle s'inscrit dans une importante réflexion philosophique, depuis les premiers phénoménologues (Schleiermacher, Dilthey, Husserl) retravaillée et complétée au XXe siècle par une dimension herméneutique, avec notamment Heidegger, Gadamer, Ricoeur, sans oublier

certaines intellectuels ne s'inscrivant pas complètement ou directement dans cette lignée, mais s'y rattachant par certains aspects, comme W. Benjamin :

Benjamin critique une théorie de la langue qui en fait un simple moyen de communication ou un simple système de signes. Si le langage est « demeure », il n'est ni moyen en vue de... ni instrument » (Berman, 2008 : 23).

Dans cette filiation, les « langues », précisément, ne sont pas conçues comme des *moyens* (de communiquer, de connaître, ...), qui pourraient se substituer de façon (relativement) transparente les un(e)s aux autres, comme s'il ne s'agissait que de commodités, pour répondre à des « besoins » principalement fonctionnels.

Elles sont des rapports au monde, historiquement constituées, à travers l'*expérience* que nous en avons, non pas au seul sens d'un « vécu » mais au sens d'un héritage dont nous sommes imprégnés, au sens d'une « présence perceptive du monde » (Merleau-Ponty, 1964 : 48) qui est constamment ré-interprété. A. Berman cite aussi cette conception éclairante de l'expérience proposée par M. Heidegger :

« Faire une expérience avec quoi que ce soit [...], cela veut dire : le laisser venir sur nous, qu'il nous atteigne, nous tombe dessus, nous renverse et nous rende autre. Dans cette expression, « faire » ne signifie justement pas que nous sommes les opérateurs de l'expérience : faire veut dire ici, comme dans la locution « faire une maladie », passer à travers, souffrir de bout en bout, endurer, accueillir ce qui nous atteint en nous soumettant à lui ... » (Heidegger, 1984, *Acheminement vers la parole*, cité par Berman, 1999 : 16).

En tant qu'expériences ainsi situées (de soi, des autres, du monde), les « langues » sont toujours, au moins partiellement, opaques, non directement compréhensibles et le sens que nous en faisons n'est pas tributaire uniquement des signes, comme l'explique fortement M. Merleau-Ponty, il s'instaure *entre* les signes :

« En ce qui concerne le langage, si c'est le rapport latéral du signe au signe qui rend chacun d'eux signifiant, le sens n'apparaît donc qu'à l'intersection et comme dans l'intervalle des mots. Ceci nous interdit de concevoir comme on le fait d'habitude la distinction et l'union du langage et de son sens » (Merleau Ponty, 1960 : 53).

C'est en choisissant, ici, de considérer les langues comme des expériences et de développer des orientations visant prioritairement des formes d'appropriation, au sens défini ci-dessus, que je privilégie un retournement des questionnements en DDdL. Ceux-ci ne sont alors plus sous-tendus par le « comment » mais conduisent à réintroduire s'interroger d'abord et plus fondamentalement sur le « pourquoi / pour quoi » évoqué ci-dessus.

Il s'agit alors de distinguer ce qui relèverait, d'une part, d'un « apprendre de la langue » (comme, pour faire vite, on « apprend » à monter une étagère en kit) et ce qui, d'autre part, serait sous-tendu par un projet d'appropriation, qu'il soit ou non explicite et dont on ne peut jamais exactement savoir, avec précision, comment (ni pourquoi / pour quoi) il advient.

En effet, si on apprend une langue uniquement pour des raisons instrumentales ou plus largement pragmatiques, les significations peuvent être assez rapidement

explicitables, voire transparentes et on peut se limiter au « comment », sans se poser la question de la compréhension des autres ; mais si on vise à faire sens dans un processus d'appropriation relationnel, alors, cela s'appuie sur une confrontation, avec d'autres, de l'expérience du monde, nécessairement non complètement atteignable ni compréhensible.

Si, comme on l'observe et le déplore régulièrement, un certain nombre d'élèves ou d'étudiants n'apprennent pas, ce n'est peut-être pas, en tout cas pas seulement, parce que la méthode est mauvaise ou peu efficace, mais parce que ce ne sont pas des apprenants ou plutôt des « appropriants », justement : ils n'ont construit de projet⁶ ni individuel ni collectif pour « porter » une posture appropriative.

En cohérence avec les soubassements épistémologiques rappelés ci-dessus, les orientations actuellement dominantes en DDdL privilégient une conception majoritaire de la langue fonctionnelle et / ou systémique, à laquelle correspond une conception majoritairement méthodologique / technique / ingénierique de l'apprentissage : on apprend la « langue » comme un code, qu'on manie pour le « maîtriser » en tant que savoir et le « pratiquer » d'un point de vue communicatif, mais on n'envisage que très rarement une autre manière *d'être-en-langues* (Berman, *Op.Cit.*), d'expérimenter en langue la relation aux autres.

Dans la perspective choisie ici, l'appropriation consiste prioritairement, a contrario, à entrer dans une *relation* avec des autres, dans une rencontre qui *engage* chacun avec toute sa personne, et pas seulement dans la perspective d'un « faire ensemble » ponctuel ou circonstanciel, comme l'envisagent les approches dites communicatives ou actionnelles. Le processus d'appropriation est alors pleinement considéré comme une transformation, en confrontation à l'histoire et à l'altérité des personnes, des situations, des « langues ». Ce n'est donc plus (en tout cas, plus prioritairement) *l'enseignement* qui a un rôle premier dans ce processus.

En mettant au premier plan la relation, ce qui devient prépondérant n'est plus la production, centrée sur le « faire » de la personne qui apprend, mais la réception-compréhension : comment entre-t-on en relation avec des autres et comment les comprend-on ou, le plus souvent, ne les comprend-on pas ? Ou comment fait-on avec la constatation **qu'on ne sait pas** ce qu'on comprend d'eux / ce qu'ils comprennent de nous ?

Il me semble que c'est là la question fondamentale de toute approche de / ouverture à une autre langue, dont je commencerai modestement à explorer quelques aspects pour un renouvellement de la pensée didact(olog)ique.

⁶ Le « projet » évoqué ici est celui qui correspond aux enjeux existentiels qui meuvent les personnes et non à celui, superficiel, proposé de l'extérieur, notamment dans les approches dites actionnelles. En ce sens, il ne peut être « transparent », ni facile à « cerner ».

3. Il y a comprendre et comprendre

Comme l'explique avec force arguments et illustrations H. Besse dans sa thèse d'Etat (2000), la question de la compréhension a toujours occupé une place minime dans la réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. Cela n'a rien d'étonnant, compte tenu des arrières plans épistémologiques déjà mentionnés, et du fait de l'impossibilité de contrôler le processus de compréhension et ses résultats : on peut, de différentes manières et avec des critères variés, évaluer des réalisations en production, mais comment évaluer ce qu'une personne a « vraiment » compris, au-delà d'éléments centrés sur le code ? Cela implique que, pour les rares tentatives de donner une place à la compréhension, celle-ci soit appréhendée quasi uniquement de façon technique, portant sur des aspects uniquement désignatifs, voire anecdotiques.

Or, comme l'écrivait Humboldt :

« La pluralité des langues est loin de se réduire à une pluralité de désignation d'une chose: elles sont différentes perspectives de cette même chose et quand la chose n'est pas l'objet des sens externes, on a affaire souvent à autant de choses autrement façonnées par chacun » (Humboldt, cité par Cassin, 2004 : XX).

Là encore, très rapidement, on peut donc regrouper les situations en fonction de deux orientations, selon qu'on se situe (ou non) dans la perspective appropriative dont j'ai tracé les grandes lignes ci-dessus :

- dans une perspective où ce qui prime est la communication / la cognition, la compréhension porte sur le message et sur des significations sur lesquelles on peut s'entendre, puisque leur enjeu n'est la plupart du temps que factuel ou utilitaire ;
- dans une perspective appropriative, en revanche, la compréhension se déploie comme un travail de mise en relation à des autres, avec la confrontation d'expériences mutuelles, de ses dysfonctionnements, de ses tentatives d'accommodement, sans chercher une « entente » parfaite, mais en fonction de projets liés à des enjeux, singuliers et / ou sociaux.

C'est alors, probablement, plutôt que la compréhension, l'in-compréhension qui devient un moteur d'appropriation. Le fait de ne pas comprendre met en effet en exergue l'étrangeté qui, au-delà de la langue touche aussi l'autre personne, son altérité, et ma propre altérité pour lui en retour comme le percevait très lucidement un jeune enfant participant à la recherche de A. Feunteun : « les extra-terrestres, c'est dans les deux sens » (Feunteun, 2007). C'est aussi en manifestant, en rendant visible cette altérité qu'on affirme des formes d'identité : ma personne et mes langues se définissent et évoluent au contact des autres⁷, à leur rencontre et cette rencontre les transforme :

« Que serait, en effet, une rencontre, si elle ne mettait l'advenant en demeure de se comprendre lui-même autrement à partir de possibles reconfigurés ? Que serait une

⁷ Comme on peut l'observer dans la sociolinguistique des contacts de langues.

rencontre, si elle ne faisait chanceler nos certitudes, nos habitudes, si elle ne détruisait toute possibilité d'être *habitué* à quoi que ce soit en nous faisant douter de tout, y compris et d'abord de notre propre capacité à accueillir celui ou celle dont le destin n'a pas seulement croisé, mais altéré et bouleversé le nôtre ? » (Romano, 1999 : 232).

On peut alors se demander si « prendre au sérieux la diversité » (Huver et Bel, 2015) ce n'est pas accepter⁸ de *ne pas* comprendre ou plutôt, accepter de *ne pas savoir* si on se comprend / s'entend, et jusqu'où. Ce serait alors cette acceptation qui permettrait l'appropriation, au sens où je tente de l'explicitier :

« L'herméneutique se trouve, en effet, provoquée par ce qui n'a pas été compris ou ce qui est incompréhensible, ce qui nous engage sur la voie du questionnement et qui nous oblige à comprendre. » (Gadamer, 2005 : 87).

Mais je pense que c'est précisément le fait d'assumer cette incompréhension, cette opacité qui peut créer le désir d'aller plus loin et permettre l'appropriation ; la conscience de ne pas pouvoir tout comprendre, de ne pas « avoir accès » à cet autre monde contribue à enclencher le processus et permet d'apprendre, à travers des expériences étrangeantes :

« Depuis Schleiermacher et son fameux adage « il y a herméneutique là où il y a mécompréhension », le propre de l'herméneutique est d'aborder le problème de la compréhension essentiellement à partir du phénomène de l'incompréhension ou du malentendu. » (Wilhelm, 2004 : 770).

Comment, alors, travailler (avec) ces dimensions et cette opacité du comprendre ? En cohérence avec les choix effectués, il ne peut s'agir de proposer des « dispositifs » a priori, qui s'appliqueraient à des situations qu'on pourrait décrire à l'avance. En effet, dans une perspective phénoménologique-herméneutique, la situation est toujours perçue, expérimentée puis interprétée de façon singulière pour chacun d'entre nous :

« Une situation n'est que la manière dont le monde se montre à nous, selon l'aspect qu'il revêt en fonction de notre propre situation et des modalités de notre compréhension finie. La situation est le visage individuel que présente le monde pour chacun de nous à un moment de son histoire » (Romano, 2010 : 633-634).

Il s'agira plutôt, en conséquence, d'imaginer des directions et d'ébaucher des pistes, souples, variables et évolutives, que les personnes puissent mettre en œuvre à partir, précisément, de leur situation, au sens explicité ci-dessus, c'est à dire en fonction de leur histoire et des projets qu'elles veulent / peuvent développer. Ces pistes mobilisent de façon privilégiée des expériences langagières non prioritairement pragmatiques, mais relationnelles et poétiques. Je n'emploie pas « poétique » ici dans son sens habituel d'un « genre littéraire prestigieux », mais dans son sens phénoménologique qui définit une « attitude poétique » (ou une « poïesis ») comme opposée à une « attitude technique » qui ne serait QUE rationnelle :

« Poésie », dans ce sens, [...] se réfère à une façon d'être au monde, une activité quotidienne,

⁸ Voire, en situation conflictuelle notamment, *choisir* de ne pas comprendre.

permanente, sans laquelle le monde n'aurait pas de sens (parce qu'il est loin d'être rigoureusement logique et mécanique), et sans laquelle les relations avec les autres ne seraient pas possibles (sauf lorsqu'elles visent à être rigoureusement logiques, prédictibles, uniformes, homogènes, ce qu'elles ne parviennent jamais à être), puisque nous ne pourrions pas comprendre l'altérité des autres, qui échappe toujours au rationnel. C'est donc un rapport poétique au monde et aux autres qui est d'abord expérientiel avant de pouvoir adopter des formes savantes » (Robillard, 2017).

4. Pour une autre mise en œuvre : traduire

Ces expériences langagières, dans une perspective didactique, peuvent à mon avis être amorcées, travaillées, développées à travers des approches qui mobilisent prioritairement deux aspects : le traduire et les dimensions artistiques (comprenant la littérature), dans la mesure où ces dimensions, précisément, offrent conventionnellement plus que d'autres des ouvertures poétiques. Ces ouvertures ne sont cependant pas automatiques : on peut traduire de façon parfaitement technique (codique) et convoquer des œuvres littéraires ou artistiques en les mobilisant comme seuls « prétextes » et en les enfermant dans des dispositifs pré-formatés et soigneusement contrôlés⁹. Ma proposition consiste plutôt, en en faisant un usage « méthodique », à expérientier le potentiel sensible et non uniquement rationalisable de ces aspects pour créer les conditions d'instauration d'une « ambiance », d'une « tonalité » (la *Stimmung* de Heidegger) favorable à l'instauration d'une attitude poétique et relationnelle.

Je m'intéresserai plus particulièrement, ici, à la question du traduire pour, d'une part, expliciter la conception que j'en propose à partir des réflexions de plusieurs théoriciens de la traduction et, d'autre part, argumenter son intérêt dans la perspective didactique proposée, réceptive et relationnelle, en m'appuyant aussi sur les réflexions de J.-E. Wilhelm¹⁰ pour qui la traduction peut constituer « le modèle de l'interprétation » (Wilhelm, 2004 : 769).

Comme le souligne M. De Carlo :

« si toutes les affirmations de principe sur l'impossibilité de la traduction ont été démenties par une pratique traductive qui n'a pas cessé de s'affirmer à toutes les époques et à toutes les latitudes, cela devrait nous amener à reconsidérer son rôle à l'intérieur de l'enseignement des langues. » (De Carlo, 2006 : 126).

Ce rôle, assez fortement délaissé depuis l'avènement de la méthode directe, semble faire de nouveau, récemment, l'objet d'un certain intérêt (voir De Carlo (dir.) 2006 ainsi que les manifestations et publications récentes sur la notion de médiation. D'un point de vue plus général, il existe une littérature abondante sur la traduction, de la part de traducteurs, de traductologues, de philosophes qui a donné lieu à l'explicitation de nombreuses conceptions, parfois contradictoires, du traduire et de la traduction.

⁹ Mais à l'inverse aussi, on peut ménager des ouvertures avec du non conventionnellement poétique...

¹⁰ Spécialiste d'histoire et de théorie de la traduction et de littérature comparée.

Je m'appuierai d'abord sur une étude de J. Martin¹¹ (1982) pour situer rapidement quelques éléments d'histoire, qui permettent d'explicitier la diversité de ces conceptions, avant d'explorer les façons dont le traduire peut être conçu et approché en DdL, dans l'orientation que j'essaie d'approfondir.

Dans l'antiquité, les traducteurs auraient été rejetés en tant qu'êtres ambigus, la traduction étant alors caractérisée comme une « pratique dangereuse et suspecte », relevant d'une « double allégeance ». Les premières traductions seraient ensuite liées à la diffusion des religions, pour lesquelles « la seule traduction envisageable est un démarcage littéral, une copie du texte initial » (Martin, 1982 : 359), pour maintenir la sacralité de la parole divine. Cela se transformerait avec « l'essor des sociétés marchandes » qui procèderaient à des formes de « traduction-annexion » (idem) passant par la réécriture et la normalisation du texte étranger. La période romantique verrait un retour au littéralisme, dans la perspective « d'accéder à l'irréductible différence entre les cultures » (idem) avant de voir s'opérer, à l'ère industrielle, « un clivage entre traduction poétique et traduction technique : l'une, réputée irréalisable, sera rejetée à la périphérie de l'univers artistique, l'autre, ainsi vidée de toutes composantes expressives et culturelles, se prêtera sans difficulté à des opérations de transcodage » (idem).

J. Martin précise aussi ce qu'il nomme les « images idéologiques de la traduction » qu'il résume en 3 conceptions : « processus », « agentivité » et « produit », qui « coexistent sous des formes diverses ». Selon lui, le produit renvoie à une « conception utilitariste du langage », l'agentivité considère le traducteur comme agent indispensable mais impur, ce qui renvoie à un problème de « transparence », tandis que le processus « banalise le produit tout en supprimant ou minimisant l'intervention du traducteur » (Op.Cit. : 358-359).

Tour à tour, la traduction apparaît ainsi comme « simple transcodage », elle « célèbre la transparence du traducteur » ou se positionne comme « écriture seconde » conduisant à « effacer une désastreuse impression de 'traduit' » visant finalement à être « libre et indépendante de son public, écrite dans un vide culturel » (Ibid. : 360).

On retrouve des influences de ces différentes « tendances » dans l'histoire des orientations de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, selon les choix dominants : la traduction y est plus ou moins mobilisée, voire ignorée ou proscrite (comme dans la méthodologie directe) et les conceptions qui en sont développées sont liées aux fonctions qu'on lui assigne, rendant la figure de « l'étranger » plus ou moins compréhensible, accessible, voire assimilable.

Ainsi, dans la méthodologie dite « traditionnelle », s'appuyant largement sur la traduction, celle-ci est employée dans une perspective littéraliste, alors que pour la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV), le rejet de la traduction est lié

¹¹ J. Martin est traductologue, de même que N. Kattan et A. Renken, cités *infra*.

à la suspicion vis-à-vis de la langue première, censée « parasiter »¹² un accès le plus adéquat possible à la prononciation en langue « cible ». Quant à l'approche communicativo-actionnelle, elle tolère la traduction, notamment comme forme de « médiation » (CECRL) mais n'a jamais théorisé son rôle : on peut constater une forme de méfiance latente qui continue à prévaloir.

Selon J. Martin, les tensions et contradictions portées par ces différentes approches de la traduction remplissent une double fonction :

1° normaliser l'Étrange(r) ; 2° marginaliser le phénomène traductif. En fait il s'agit, sur un plan plus large, de dissimuler la complexité des rapports entre inconscient, langue et culture » (Ibid. : 361).

Je n'approfondirai pas la question de l'inconscient, n'étant pas suffisamment avertie sur le plan psychanalytique pour discuter ce point ; en revanche, je pense aussi que les rapports entre langue et culture, au sens large des termes, sont au cœur de la question qui m'occupe, à savoir celle de l'appropriation et de la compréhension dans la relation. Ce choix implique en effet une conception des « langues » comme expériences (voir ci-dessus), qui conduit à ne pas dissocier les dimensions linguistiques et culturelles, dans la lignée des travaux de Humboldt.

Si j'essaie d'explorer de façon plus approfondie la place et le rôle plus concret de la traduction en DDdL, c'est parce que je pense qu'il peut être convoqué à la fois, sur le plan épistémologique, comme métaphore de l'herméneutique en donnant une place centrale à l'interprète (voir citation de D. de Robillard ci-dessous) et, sur un plan plus expérientiel, comme lieu de la rencontre plus directe des autres, en langues.

« La perspective herméneutique est importante en cela qu'elle revendique non seulement la pluralité des sens, mais également l'historicité, la contextualité, du processus d'interprétation ainsi que le caractère altéro-réflexif et rétro-anticipatif de ce processus. Elle place donc l'interprète au centre de ce processus » (Robillard 2008, vol II : 161).

En ce sens, le traduire constitue un nœud qui permet de renforcer la cohérence de la DDdL comme domaine intégré d'intervention et de conceptualisation ou, comme le formule de façon très éclairante A. Berman, de se « situer entièrement hors du cadre conceptuel fourni par le couple théorie/pratique, et remplacer ce couple par celui d'expérience et de *réflexion*. » (Berman, 1999 : 16) ; il précise quelques lignes plus bas :

« Telle est la traduction : expérience. Expérience des œuvres et de l'être-œuvre, des langues et de l'être-langue. Expérience, en même temps, d'elle-même, de son essence. En d'autres termes, dans l'acte de traduire est présent un certain savoir, un savoir sui generis. » (Idem).

Il s'agit alors, dans la perspective esquissée, d'imaginer et de proposer aux élèves et étudiants une approche de la traduction travaillée non pas en tant que processus ou

¹² Ce positionnement, qui accompagne une didactique où l'oral est prépondérant, contrairement aux méthodes « traditionnelles », s'appuie sur la théorie du « crible phonologique » développé par Troubetskoi, selon laquelle on développerait une forme de « surdité » vis-à-vis des sons inexistant dans notre langue première.

produit, isolément, mais instaurée comme expérience, pour éprouver le « scandale de la non-conformité des langues » (Martin, 1982 : 368), pour percevoir et ressentir l'altérité. L'idée est de situer la traduction comme « épreuve de l'étranger » (Berman, 1984), afin de rendre consciente l'inévitable incompréhension et le nécessaire décalage¹³ que provoque la rencontre d'autres. La traduction de textes (au sens large du terme) étrangers peut constituer une forme de propédeutique de cette rencontre¹⁴, sur divers plans et de diverses manières.

On peut ainsi imaginer des modalités de travail impliquant, pour commencer, de comparer différentes traductions d'un même texte, dans la même langue et de réfléchir aux différences constatées et à leurs significations possibles. On pourrait ensuite élargir la question en mobilisant plusieurs langues, soit pour le texte initial, soit pour les traductions. Un travail collectif à partir de ces modalités fera aussi intervenir les interprétations de chacun, à confronter et discuter, en se demandant pourquoi on interprète / traduit autrement les uns des autres. On peut ensuite prévoir de faire passer les étudiants ou élèves à des exercices pratiques de traductions, qu'il s'agira là aussi de confronter et où les argumentations exprimées seront autant de façons de réfléchir à l'inéluctabilité de compréhensions multiples.

Des propositions de cet ordre, ici seulement brièvement esquissées, pourraient permettre de :

« faire l'expérience que toute « fusion des horizons » (Gadamer) est provisoire, que l'appropriation ne relève pas de la possession, qu'on ne peut jamais contrôler le sens, mais qu'il s'élabore, comme l'explique M. Merleau-Ponty, toujours entre ou « ailleurs », tout en étant ancré dans une expérience propre, dans un processus de *Bildung*. » (Castellotti, 2017 : 288).

Cette insistance accordée à la traduction permet aussi de relativiser l'importance « communicative » des langues, centrée sur un produit adéquat dans une immédiate situationnelle, un « présentisme » (selon le terme de Anderson, 2015), pour les replacer dans une perspective relationnelle, où le sens ne s'instaure pas que dans cet ici/maintenant, mais où il s'élabore sur la base d'une réflexion historicisée et en fonction d'un projet :

« Aux yeux de Benjamin, « La tâche du traducteur » appartenait à un ensemble plus vaste, à une « métaphysique du langage » dans laquelle le concept de traduction occuperait une position centrale – plus centrale que dans les philosophies traditionnelles du langage. D'une certaine façon, ce concept vient remplacer celui – honni par Benjamin – de « communication » » (Berman, 2008 : 22).

Ce travail sur la traduction peut aussi amener une réflexion sur la prétendue « proximité / distance » des langues, généralement considérée comme un « fait », absolu et naturalisé : les langues seraient « génétiquement apparentées », de façon

¹³ Il s'agit ici de mettre l'accent à la fois sur le décalage, au sens « ordinaire » de déplacement, mais aussi sur la discordance produite.

¹⁴ Cette rencontre est plus « voyante » ou « remarquable » lorsqu'on passe d'une langue à une autre mais la rencontre se produit aussi en lisant dans la même langue. Comme le formule G. Steiner, « *à l'intérieur d'une langue, ou d'une langue à l'autre, la communication est une traduction. Étudier la traduction, c'est étudier le langage* » (Steiner, 1998 : 89, les italiques sont de l'auteur).

naturelle et une fois pour toutes. Or, selon nos histoires, nos expériences, nos biographies langagières et culturelles, nous sommes plus ou moins sensibles à la tonalité de telle ou telle langue, sans que cela recouvre nécessairement des degrés de « parenté » linguistique. Certains aspects d'une langue (son rythme, ses sonorités, une partie de son lexique, etc.) peuvent ainsi nous apparaître « proches » alors qu'elle est décrite par les linguistes comme « éloignée » de notre langue première (et inversement). L'expérience de la traduction peut nous amener à mettre au jour ce « sentiment de proximité » provoqué non par des ressemblances formelles mais par une familiarité expérientielle, et à le travailler pour accompagner l'appropriation.

Un autre intérêt de ce travail avec le traduire est souligné par N. Kattan :

« Accepter la traduction c'est admettre volontairement que dans le processus de transmission, il y ait perte et abandon » (Kattan, 1982 : 402).

Cela permet ainsi de renoncer à l'idée de « maîtrise » invoquée régulièrement comme objectif « absolu » de l'enseignement des langues (qu'elles soient « premières » ou « étrangères ») au profit d'une « appropriation » qui permet de « véritablement rendre propre ce qui d'abord était étranger » (Ricoeur, 1986 : 153). L'appropriation, telle que je la conçois, ne requiert précisément pas du tout cette maîtrise, elle peut advenir y compris avec une compétence très partielle car elle relève non pas d'un niveau de résultat mais d'une manière d'être aux langues, aux autres, au monde.

Ouverture

La réflexion que j'ai tenté de prolonger ici, dans la continuité de mon ouvrage de 2017, s'inscrit dans une perspective d'ensemble visant à élaborer une forme de cohérence en imaginant d'autres voies possibles, pour une « alterdidactique ». Comme pour l'alterlinguistique de D. de Robillard, le projet n'est pas qu'elle se juxtapose ou se superpose à la didactologie-didactique dominante, mais qu'elle la dépasse et l'englobe, sur d'autres bases (Castellotti, 2017).

Il s'agit d'une réorientation plus fondamentale de la DDdL, pour la sortir d'une certaine « asthénie » (Besse, ici même) autour d'une prise au sérieux non seulement de la diversité, mais de l'hétérogénéité et de l'altérité, qui permette de rompre avec l'évidence communicative des langues et l'illusion de la compétence parfaite. La traduction, travaillée comme *Bildung*, peut ainsi contribuer à mettre en question l'idée d'une intelligibilité généralisée :

« La traduction n'a donc rien à voir avec un dépassement de l'étranger par une intelligibilité rendue au texte. Elle ne cherche pas à revenir à un monde prébabélien en annulant comme elle le peut la différence et la singularité des langues. La traduction est l'événement d'une étrangeté, événement lisible à condition de lui prêter oreille » (Renken, 2012 : 14).

En proposant de réorienter prioritairement la réflexion vers le comprendre, on peut espérer faire prendre conscience, aux enseignants et à toutes les personnes

concernées par l'appropriation des langues, de l'hétérogénéité constitutive de l'humanité, notamment à travers leurs « langues ». Cela conduira aussi à revenir sur les implications « alterculturelles » d'une telle démarche, qui ne saurait se satisfaire du marasme dans lequel s'est enfoncée la réflexion « interculturelle » dans la période récente (Castellotti & Debono, à par.), qui réduit en effet le plus souvent les aspects culturels à leur dimension socio-pragmatique. La perspective esquissée ici, autour de l'idée qu'on « ne cesse pas de (ne pas) traduire » (Cassin, 2004 : XVII), pourrait redonner un sens plus « dense » ou, du moins, plus porteur d'enjeux à l'appropriation de langues toujours – en partie – étrang(èr)es.

Références bibliographiques

- ANDERSON, P., *Une langue à venir*, Paris, L'Harmattan, 2015.
- ANDERSON, P., « De la langue originaire à la langue de l'autre », *ELA* 131, 2003, pp. 343-356.
- BERMAN, A., *L'âge de la traduction. « La tâche du traducteur » de Walter Benjamin. Un commentaire*, Presses universitaires de Vincennes, Coll. « Intempestives », 2008.
- BERMAN, A., *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*, Paris, Seuil, 1999 [1991].
- BERMAN, A., *L'épreuve de l'étranger*, Paris, Gallimard, Tel, 1984.
- BESSE, H., « Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol.4, n° 1, 2009, pp. 9-25.
- BESSE, H., *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Thèse de doctorat d'Etat sous la direction de J.-C. Chevalier, Université Paris 8, 2000.
- CASSIN, B., *Eloge de la traduction. Compliquer l'universel*. Paris, Fayard, 2016.
- CASSIN, B. (dir.), *Vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles*, Paris, Le Seuil / Robert, 2004.
- CASTELLOTTI, V., *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Paris, Didier, Collection « Langues et didactique », 2017.
- CASTELLOTTI, V. & DEBONO, M., à par. « D'une mission « civilisatrice » à une centration « (socio)pragmatique » : une interprétation de l'évolution de la dimension culturelle en didactologie du FLE », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*.
- DASTUR, F., *Heidegger et la pensée à venir*, Paris, Librairie philosophique Vrin, 2011
- DE CARLO, (dir.), *ELA* n° 141 « Didactique des langues et traduction », 2006.
- DE CARLO, M., « Quoi traduire ? Comment traduire ? Pourquoi traduire ? », *ELA* n° 141, 2006, pp. 117-128.
- DEBONO, M., *Construire une didactique interculturelle du français juridique. Approche sociolinguistique, historique, épistémologique*, Thèse de doctorat sous la direction de D. de Robillard, Tours, Université François Rabelais, 2010.
- FEUNTEUN, A., *S'appropriation des langues à l'école : une co-construction perceptive chez des enfants de cinq à sept ans*, Thèse de doctorat en sciences du langage sous la direction de V. Castellotti, Tours, Université François Rabelais, 2007.
- FEYERABEND, P., *Contre la méthode*, Paris, Le Seuil, 1988.
- GADAMER, H.G., *L'herméneutique en rétrospective*, Paris, Vrin, 2005.

- GERMAIN, C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, Collection DLE, 1993.
- GIORDAN, A., « Enseigner n'est pas apprendre », 1995, <http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/ensnestpas.html>.
- GRIN, F., *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, Rapport établi à la demande du Haut Conseil à l'évaluation de l'Ecole, n°19, Paris, La Documentation française, 2005, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000678.pdf>.
- GUSDORF, G., *Introduction aux sciences humaines. Essai critique sur leurs origines et leur développement*, Paris, Ophrys, Nouvelle édition. 1974, Edition en ligne : http://classiques.uqac.ca/contemporains/gusdorf_georges/intro_sc_hum/intro_sc_hum.html.
- HUMBOLDT, W. von, *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*. Présentés, commentés et traduits par D. Thouard, Le Seuil, Point Essais, 2000.
- HUVER, E. et Bel D. (dir.), *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?*, Paris, L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs, 2015.
- KATTAN, N., « Peut-on traduire les civilisations ? », *Meta* Vol. 27, n°4, 1982, pp. 401-403.
- MARTIN, J., « Essai de redéfinition du concept de traduction », *Meta* Vol. 27, n°4, 1982, pp. 357-374.
- MERLEAU-PONTY, M., *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964.
- MERLEAU-PONTY, M., *Signes*, Paris, Gallimard, 1960.
- RENKEN, A., *Babel heureuse. Pour lire la traduction*, Paris, Van Dieren Editeur, 2012.
- RICOEUR, P., *Sur la traduction*, Paris, Bayard, 2004.
- RICOEUR, P., *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Esprit/Seuil », 1986.
- ROBILLARD, D. de (dir.), « Apports d'une sociolinguistique mauricianiste. Ethique et politique de la réception » *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 2017/2, n° 12, 2017, pp.15-44.
- ROBILLARD, D. de, « Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et des cultures ? » in Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 2^e édition, Paris, Editions des archives contemporaines/ PREFics/AUF, 2015 [2011], pp. 43-51.
- ROBILLARD, D. de, *Perspectives alterlinguistiques*, Paris, L'harmattan, 2 vol., 2008.
- ROMANO, C., *Au cœur de la raison, la phénoménologie*, Paris, Folio Essais, 2010.
- ROMANO, C., *L'événement et le temps*, Paris, PUF, 1999.
- STEINER, G., *Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction*, Paris, Albin Michel, 1998 [1975].
- WILHELM, J.-E., Herméneutique et traduction : la question de « l'appropriation » ou le rapport du « propre » à « l'étranger », *Meta* Vol. 49, n° 4, 2004, pp. 768–776. <https://doi.org/10.7202/009780ar>