Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

Band: - (2021)

Heft: 114: La traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues = Translation in language learning and teaching = Die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht

Artikel: Manières d'être traduisant

Autor: Castellotti, Véronique / Lorilleux, Joanna / Rubio, Clémentine

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-1030135

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Manières d'être traduisant

Véronique CASTELLOTTI, Joanna LORILLEUX & Clémentine RUBIO
Université de Tours – EA 4428 DYNADIV
UFR de Lettres et Langues
3, rue des Tanneurs, F-37041 Tours Cédex 1
veronique.castellotti@univ-tours.fr, joanna.lorilleux@univ-tours.fr,
clementine.rubio@univ-tours.fr

From a historical and theoretical perspective, this paper builds upon interviews conducted with language students and university teachers in order to explore the *translating process* in language teaching. Following a historical overview of the roles given to translation in language teaching, this article will examine how "ways of being" and "ways of doing" make the translating process into a space allowing anchor and transformation, opening new possible meanings, experiences and relations for language appropriation. This paper develops upon a conception of the translating process implying a sense of "availability and sensibility" to others, and constitutes an "art of the attention" (Morizot 2020: 26). In that perspective, we value the translating process rather than the translation as the product of a "translating skill" (Pergola 2020) aiming firstly at a linguistic-communicative result. This process is at the very heart of the relation to others in a sensitive, immaterial, poetic but also tangible, concrete and attentive way.

Keywords:
translation, appropriation, poiesis, language learning, understanding, otherness, reflexivity.

Mots-clés:
traduction, appropriation, poiesis, didactique des langues, compréhension, altérité, réflexivité.

1. Introduction

A l'heure où la traduction semble bénéficier d'un regain d'intérêt dans le champ de la didactique des langues (DDL), nous proposons ici une réflexion portant sur les enjeux qui se font jour dans la pratique de la traduction et sur les apports de celle-ci à l'appropriation des langues. Nous argumenterons une conception du traduire qui implique "une disponibilité et une sensibilité" aux autres et qui constitue ainsi un "art de l'attention" (Morizot 2020: 26). Dans cette perspective, nous nous intéresserons au traduire, en tant que processus, plutôt qu'à la traduction, qui serait en quelque sorte le produit d'une "compétence traductive" (Pergola 2020) visant prioritairement un résultat linguistico-communicatif.

Après avoir précisé quelques notions qui sous-tendent nos orientations de recherche et guident nos choix méthodologiques, nous inscrirons notre réflexion dans une perspective historique, afin de mettre en évidence les rôles attribués à la traduction et aux traducteur.ices, rôles qui innervent aussi implicitement les représentations et pratiques pédagogiques actuelles de la traduction en DDL.

Nous réfléchirons ensuite à quelques-uns des termes et usages[1] associés à la traduction, en développant la question de la tension entre le traduire et le comprendre, puis en approfondissant les caractéristiques du travail traductif et de ses contraintes. Nous nous appuierons pour cela à la fois sur les travaux de philosophes et de traductologues, sur une recherche menée sur l'histoire des traducteurs au Levant et sur des entretiens compréhensifs menés auprès d'étudiantes en langues se destinant à l'enseignement dans le cadre d'un Master de FLE/S, et auprès d'enseignant.es de l'enseignement supérieur.

Ce sont nos interprétations croisées de ces lectures et rencontres qui constituent la trame de notre réflexion, à partir de nos propres expériences et imaginaires de chercheuses en DDL, mais aussi d'"être traduisant", concevant le traduire comme un espace d'ancrage et de transformation, d'ouverture d'autres sens possibles (Grondin 2006) et donc d'expérience et de relation privilégiée pour toute appropriation d'une autre langue.

2. Appuis notionnels et choix méthodologiques

Toute réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement des langues est ancrée dans une conception, plus ou moins explicitée, de ce qu'on entend par "langue". Les options actuellement dominantes en DDL sont marquées par un "tournant praxéologique" (Bronckart 2011: 27) théorisant la langue prioritairement comme un "faire", en synchronie, et les apprenants comme des acteurs sociaux amenés à développer des compétences dans une perspective communicativo-actionnelle. Dans cette orientation, les langues sont considérées d'abord comme des moyens, des instruments dont la caractéristique principale est la fonctionnalité interactive. Notre conception s'inscrit dans une orientation alternative, où les langues sont pensées prioritairement, avant toute finalité communicative, comme des imaginaires du monde, s'inscrivant dans des histoires héritées, que nous ré-interprétons à travers nos propres expériences, comme le formule Feussi:

> L'interprète prend toujours appui sur une histoire (y compris des souvenirs expérientiels "muets"), des relations avec d'autres humains, bref des expériences qui "sont" le monde pour lui. En ce sens, tout effort de compréhension équivaut à une écoute/réception d'un monde qui est antérieur à toute conceptualisation. (Feussi 2016: 234)

2.1 L'appropriation comme trans-formation

Dans cette perspective, être en contact avec une autre langue, envisager de l'apprendre, c'est, plus ou moins consciemment, se confronter à l'altérité. Altérité des signes linguistiques, certes, mais aussi altérité moins tangible, moins visible, moins audible, celle de l'expérience d'une autre histoire, d'une autre manière d'être au monde et de dire ce monde. Une altérité qui peut être

---

1 Les "usages" désignent un ensemble mêlant, sans qu'on puisse clairement les isoler, des "pratiques" et des "représentations" (Castellotti & Moore 2005: 110).

perçue d'abord de façon sensible, et non directement visible comme l'explicite Merleau-Ponty (1964). Cette altérité se manifeste alors, en premier lieu, dans une forme de réception pré-linguistique ou "antéprédicative" (Romano 2010): comment je peux ressentir et imaginer cet autre monde, et comment ce que j'en comprends, confronté au mien, peut m'amener à faire sens autrement, c'est-à-dire, en m'altérisant, à me transformer.

Il ne suffit pas, alors, d'apprendre de la langue, en s'entrainant à produire les signes qui la caractérisent, mais d'entrer dans un processus d'*appropriation* linguistico-culturel (Castellotti 2017) qui s'inspire de la notion humboldtienne de *Bildung*, associant histoire (et culture) collective et imaginaire singulier dans la traduction expérientielle et évolutive de chaque personne. Dans cette conception, la compréhension est première et centrale. Comprendre est toujours "comprendre autrement" (Gadamer 1996: 318), et s'approprier ne désigne donc pas un résultat visant à posséder, mais un processus permettant de "laisser advenir en propre" (Dastur 2011: 95).

L'appropriation ne peut se décréter, ni être contrôlée de l'extérieur; elle s'élabore dans un cheminement, entre un pourquoi (une histoire, en partie héritée et interprétée) et un pour quoi (un projet, en fonction de choix plus ou moins explicites). En DDL, un enseignement prenant en compte cette orientation ne peut qu'accompagner ("sans savoir où", Lorilleux 2015: 125; Lorilleux & Castellotti 2018), pour *laisser* s'approprier. Cette manière d'être aux langues et à leur appropriation peut être résumée de la façon suivante:

> C'est avec cette conception et dans cette orientation "appropriative" que la diversité prend alors tout son sens et toute son importance: aucun humain n'est absolument semblable à aucun autre, aucun n'a la même histoire, les mêmes projets, "n'est au monde" ni ne fait sens de la même façon. Aucun ne s'approprie une nouvelle "langue" / n'éprouve une nouvelle expérience linguistico-culturelle sur le même mode, car cette appropriation constitue une expérience à chaque fois différente, en fonction de son histoire et de ses projets. (Castellotti 2017: 51)

2.2 Choix méthodologiques

Nos choix méthodologiques sont cohérents avec l'orientation brièvement rappelée ci-dessus. Les éléments de "corpus" que nous avons réunis et que nous citons ou commentons ci-dessous ne constituent pas des matériaux significatifs en eux-mêmes, qui interviendraient comme "preuves" de ce que nous choisissons d'écrire. Les entretiens menés sont ainsi, en quelque sorte, une forme de "sondage" (on pourrait aussi les comparer aux carottages effectués par les archéologues), qui viennent contribuer à un ensemble expérientiel pluriel, dont le sens n'est jamais absolu ni acquis:

> On ne peut travailler qu'avec le sens, à condition de l'accepter comme *sens perçu*, donc avec les limites et la subjectivité du chercheur percepteur de sens (hypothétiquement) perçu. (Castellotti & Robillard 2001: 67)

Ces entretiens ont été effectués en France, avec d'une part 5 étudiantes issues respectivement de cursus de langue, littérature et civilisation étrangère (LLCE),

de langues étrangères appliquées (LEA) et de français langue étrangère (FLE). Une des étudiantes de LEA avait suivi un parcours "traduction et médiation interculturelle" et l'étudiante de FLE, ayant fait ses études de français en Chine, avait exercé ensuite comme traductrice chinois-français en Afrique.

D'autre part, nous avons aussi mené des entretiens avec 3 enseignant.es; deux sont des universitaires intervenant dans des formations de LLCE et de LEA et la troisième travaille dans une formation supérieure agricole. Certain.es ont aussi exercé comme traducteur.ices professionnel.les.

Nous nous sommes engagées dans ces entretiens, dans une perspective compréhensive, au sens où l'entend Kaufmann:

> L'enquêteur qui reste sur sa réserve empêche donc l'informateur de se livrer: ce n'est que dans la mesure où lui-même s'engagera que l'autre à son tour pourra s'engager et exprimer son savoir le plus profond. Pour cela, c'est l'exact opposé de la neutralité et de la distance qui convient: la présence, forte bien que discrète, personnalisée. (Kaufmann 1996: 52)

La sélection que nous avons effectuée, à partir de ces entretiens, prend sens dans une herméneutique, à partir d'interprétations croisées, incluant nos propres expériences, revisitées de façon réflexive, de personnes plurilingues, d'enseignantes et de chercheures du domaine, mobilisant aussi un choix de travaux pouvant les éclairer sous d'autres angles.

3. Traduction et histoire

A travers cette approche, nous tentons notamment de comprendre comment jouent les imaginaires d'enseignant.es et de futur.es enseignant.es sur le rôle qu'ils et elles attribuent à la traduction en cours de langue. Dans cette démarche, qui vise à historiciser les usages actuels en interrogeant les conceptions imprégnant le rapport à la traduction chez les praticien.nes de l'enseignement des langues, il nous semble important et utile d'élargir encore le spectre (historiquement et politiquement) de notre analyse, en convoquant certains des rôles de la traduction dans l'histoire, notamment pour la France. Cordonnier rappelle ainsi l'empreinte de l'histoire sur les modes de traduire:

> La traduction [...] est l'un des facteurs importants ayant participé à la constitution des langue-cultures nationales en Europe. En France, le mode de traduire qui est traditionnellement ethnocentrique, et qui est toujours vivace aujourd'hui, a des origines dans ces événements qui montrent l'imbrication du politique et du culturel. (Cordonnier 1995: 9)

Cet ethnocentrisme du mode de traduire s'inscrit plus largement dans ce que Samoyault (2020) interprète comme une "violence" de la traduction, notamment présente dans les situations de guerre, de conflits, où la traduction participe des phénomènes de domination. Mais, plus au fond, il y aurait une violence intrinsèque de la traduction, à la fois dans le fait qu'elle "détruit l'original" (Samoyault 2020: 66) et que, en ménageant "un espace concret de réception [...] potentiellement sécessionniste et émancipateur" elle lui oppose "un autre espace de réception, souvent hégémonique" (*Ibid.*: 79-80).

Le rapport historique à la traduction, envisagé ici depuis le filtre national, permet de souligner deux phénomènes sur lesquels nous reviendrons dans les parties suivantes: d'une part la polarisation à l'œuvre dans les manières de concevoir la traduction (à savoir plutôt par les deux extrémités qui la font exister – les deux langues et / ou cultures – que par tout ce qui se joue dans l'entre-deux) et, d'autre part, le rapport de défiance vis-à-vis de l'altérité que l'on perçoit dans la traduction. Une telle relation de défiance vis-à-vis d'une altérité rendue potentiellement sensible se manifeste tant au niveau idéologique, imprégnant le rôle géopolitique du traducteur, qu'au niveau didactique, imprégnant le rôle de la traduction dans l'apprentissage.

3.1 L'ambivalence politique de la traduction

Sur le plan politique, on peut illustrer brièvement ce rapport de défiance à travers le cas d'une catégorie de traducteurs-interprètes: celle des dragomans, traducteurs-interprètes-guides au Levant (actuel Proche-Orient)[2], dont l'histoire donne à voir la crainte d'une corruption par l'altérité. L'étude du rapport entretenu par la France avec ses dragomans au début du 20ème siècle fait ressortir que le critère principal retenu par les autorités françaises pour engager un dragoman tient à ses attaches à la France (naissance, valeurs, loyauté). Lorsque ces traducteurs-interprètes sont envoyés trop jeunes[3], la France redoute qu'ils s'imprègnent des "idées et préjugés" de la colonie franque locale, c'est-à-dire des membres d'une communauté venue d'Europe mais installée durablement sur le territoire, que l'on imagine donc avec une connaissance non seulement des langues mais aussi des coutumes, des codes, des enjeux en présence. Toutefois, cette connaissance des deux groupes en contact par la traduction n'est ni valorisée ni attendue dans les écrits français de l'époque au sujet des traducteurs. Les rapports officiels[4] traitant des dragomans ne s'intéressent aucunement à la capacité, à la compétence de travail "dans l'écart" entre les langues, mais bien uniquement à la fidélité à la France qui est perçue comme foncièrement antinomique avec une transformation au contact de l'altérité levantine.

Ce cas français résonne avec un des entretiens, que nous avons mené auprès d'une traductrice français-chinois ayant exercé en Afrique francophone, qui affirme que le rôle impossible à tenir que l'on attendait d'elle était celui d'une fidélité aux objectifs de son mandataire, sans que cela puisse passer par un rapprochement de l'altérité en présence; cela peut laisser penser que cette défiance n'est pas relative uniquement à la France ni au début du 20ème siècle;

---

2 L'histoire du rapport de la France à ces drogmans a fait l'objet d'une recherche postdoctorale dans le cadre du projet Crossroads (https://crossroadsproject.net)

3 "Envoyés à un âge très tendre", avant l'instruction élémentaire, dans le Journal Officiel de la République française, 20 septembre 1880, rapport du ministre des affaires étrangères, Ch. de Freycinet.

4 Rapport de Ch. De Freycinet en 1880, voir ci-dessus.

cela est confirmé aussi dans des exemples de situations historiquement et géographiquement très variées proposés par Samoyault (2020), qui insiste sur la forte dimension politique de la traduction, entre justesse et justice.

Si, pour la France, le rôle de la traduction et des traducteur.ices est envisagé principalement à partir de ce que, historiquement, elle souhaite diffuser et mettre en œuvre dans d'autres territoires, et si l'altérité rencontrée est associée à une forme de corruption, qu'en est-il du rôle donné à la traduction dans l'enseignement et l'apprentissage des langues? Dans quelle mesure, dans ce domaine, la traduction est-elle envisagée (ou non) comme la prise de conscience et l'appropriation d'une altérité linguistico-culturelle? Est-elle envisagée comme un moyen d'apprendre ou comme un frein à l'apprentissage? Participe-t-elle d'un effacement de l'altérité, d'une altération de soi, ou d'autre chose encore?

3.2 La traduction, témoin des choix didactiques

On peut en effet s'interroger sur la manière dont ces conceptions imprègnent l'enseignement et l'apprentissage des langues. L'histoire des idées sur l'enseignement du français langue étrangère (Puren 1988; Besse 2000) pourrait être racontée au prisme de la place accordée à la traduction. Marqueur des débats didactiques, le rôle de la traduction est central dans les méthodes diverses que l'on englobe communément sous les termes de "méthodologie traditionnelle", "grammaire-traduction" ou "lecture traduction". À l'inverse, la traduction est proscrite, notamment à partir de la méthode directe puis pour les méthodes audio-orale et structuro-globale-audio-visuelle. Cette oscillation entre attraction et répulsion peut être interprétée comme un révélateur de l'importance de la question: la traduction n'a en effet jamais été absente de la pensée didact(olog)ique, que ce soit pour la valoriser ou la proscrire, en tout cas jusqu'à la formalisation de l'approche communicative. En effet, les méthodes les plus récentes sont en définitive celles qui ont fait le moins de place à la traduction (en la tolérant plus ou moins explicitement, mais en n'en faisant ni un élément central ni un élément à exclure).

> Bien que la traduction ait depuis plusieurs années reconquis un droit de cité dans la classe de langue vivante, son statut aussi bien que son utilité ne sont pas encore clairement définis, ni par les principales théories didactiques contemporaines ni par la pratique pédagogique quotidienne des enseignants. Sans doute cette incertitude est-elle, pour une grande part, le résultat du désaveu théorique et de l'éclipse historique dont la traduction a été l'objet pendant longtemps. (Chadelat 1999: 27)

On peut alors se demander ce qu'on encense dans la traduction lorsque l'on en fait un exercice central pour l'apprentissage d'une langue. L'hétérogénéité des pratiques relevant de ce qu'on a appelé "grammaire-traduction" ou "méthode traditionnelle" rend difficile toute synthèse analytique mais on relèvera quelques points de rencontre récurrents: la traduction concerne des matériaux écrits, principalement littéraires; les exercices de traduction ont pour visée principale l'acquisition de vocabulaire et de structures grammaticales. La version est aussi

conçue comme un moyen pour accéder à des textes, en particulier dans le cas de l'enseignement des langues anciennes, et non comme un exercice qui représenterait un intérêt didactique en soi.

Dans les entretiens menés, les "cours de traduction" (thème ou version) sont décrits par les étudiantes comme très proches de ces pratiques antérieures: portant sur des textes littéraires ou journalistiques, la "bonne traduction", rarement discutée ou argumentée, est constamment assimilée à l'exactitude, la précision, la justesse et doit s'inscrire dans une variété "encore plus normée que ce qui est fait dans d'autres cours".

Les usages de la traduction dans ces cours universitaires sont présentés par les enseignant.es interrogé.es comme des exercices vérifiant principalement la capacité des étudiant.es à produire des écrits normés dans la langue de traduction. Selon leurs dires, le sens de l'exercice n'est pas explicité, encore moins dans la perspective de faire progresser les étudiant.es dans les langues étudiées. Un témoin regrette que ces cours soient le plus souvent "associés à des listes de vocabulaire", avec "le professeur [qui] distribue un corrigé avec je sais pas combien d'imparfait du subjonctif dedans". Les entretiens auprès des enseignant.es permettent aussi de relever le fait que ces dernier.es ne sont pas formé.es à l'enseignement de la traduction, et tendent de ce fait à s'inscrire dans la continuité des épreuves de thème et version qu'ils et elles ont passées à l'occasion de divers concours. Ces éléments "viennent parasiter ce qui doit être finalement l'aspect fondamental de ce cours" à savoir "la traduction au sens de mise en lumière des différents mécanismes, [qui] fait progresser en fait dans les deux langues". Ce sont donc deux aspects de la traduction qui semblent entrer en tension:

- la reproduction d'un habitus académique tendant à considérer les langues en synchronie comme des systèmes étanches l'un à l'autre;
- l'ouverture d'un espace entre les langues où celles-ci s'éclairent mutuellement à travers la mise en regard de leurs fonctionnements linguistiques et culturels propres.

Par ailleurs, que craint-on dans la traduction quand on interdit strictement son usage au sein de la classe? Une des réponses à cette seconde question tient à la conception selon laquelle on maitriserait une langue seulement lorsque l'on est capable de penser directement dans celle-ci, soit sans le passage par une ou plusieurs autres langues. C'est d'ailleurs ce que faisaient apparaitre les réflexions entourant l'avènement de la méthode directe:

> On ne comprend et on ne parle une langue vivante que lorsque la liaison entre les mots et les idées, au lieu de se faire par un effort de réflexion, est devenue purement instinctive, lorsque la phrase allemande ou anglaise, entendue ou lue, prend sur le champ un sens dans l'esprit de l'élève et qu'inversement il trouve immédiatement, pour exprimer ses pensées, les termes anglais ou allemands qui lui sont nécessaires. (Lichtenberger 1903, in Puren 1988: 66)

Dans ces conceptions de l'enseignement visant une forme de "bilinguisme étanche" (Ladmiral 1972: 14), la compréhension de la langue ne devrait pas porter la trace de la ou des langues premières de l'apprenant.e, ou de la pensée en langue(s) première(s); l'altérité y est renvoyée uniquement aux aspects culturels ou plutôt "civilisationnels", à travers le recours aux images (Ladmiral 1972: 15).

La traduction est prohibée ou tout du moins le plus souvent absente de l'enseignement, avant le niveau universitaire – en particulier la traduction vers une L2, comme semble l'indiquer cette enseignante en lycée professionnel (Bac pro et BTS): "quand je demande aux élèves d'écrire quelque chose en anglais, je ne veux pas qu'ils commencent par l'écrire en français [...] parce qu'en fait après ils font de la traduction mot à mot". Mais elle semble bien (omni)présente, de façon non visible en classe, dans le processus d'apprentissage, comme en attestent ces témoignages d'un lycéen: "quand je dois répondre à une question, j'essaie de la traduire dans ma tête en français puis je prépare ma réponse en français avant de la retranscrire en langue étrangère" (Castellotti 1997: 225). De même que dans les témoignages de l'enseignante citée *supra* qui poursuit ainsi: "forcément qu'implicitement dans leur tête, ça va passer par le français, ils vont d'abord formuler l'idée en français, mais s'ils l'écrivent, ça devient quelque chose de très formaté, et après ils vont chercher à traduire le mot *de*, le mot *à*, et c'est plus possible".

La conception de la traduction qui empêcherait un accès direct à l'autre langue, au point d'être proscrite ou cachée, mérite à notre sens d'être reconsidérée. En effet, si une traduction hâtive, pensée comme une équivalence, empêche sans doute de percevoir l'altérité (voir ci-dessous), il faut envisager d'autres manières d'être traduisant. Les parties à suivre viseront à poser un regard sur la traduction qui ne cherche à effacer, ni culturellement ni linguistiquement, les traces des altérités qui la caractérisent.

4. Traduction, compréhension et altérité

D'après une idée reçue bien ancrée, et relayée par les enseignant.es rencontré.es, la traduction devrait toujours s'effectuer vers sa première langue... Comme si, tout d'abord, ce statut était clair pour chacun.e d'entre nous et que toutes les langues constituaient des ensembles clos, bien séparés les uns des autres. Comme si, aussi, nous avions nécessairement et exclusivement *une* première langue; comme si, également, nous étions toutes et tous nécessairement plus compétent.es ou tout au moins plus habiles, ou mieux à même de formuler des tournures appropriées dans cette "première" langue (L1). Certaines des étudiantes interrogées, pourtant, vont à l'encontre de cette certitude, en affirmant que tout en se considérant comme "bonnes en langues", et persuadées de comprendre les textes proposés dans la langue en cours d'apprentissage, elles ont tout au long de leur scolarité universitaire été

"mauvaises en traduction", particulièrement en version vers leur L1, l'une d'entre elles expliquant qu'elle ressentait même moins de difficultés à traduire vers la L2 que vers la L1, car "trouver exactement ce qui correspond en français [était] très difficile pour [elle]".

Ces échanges et remarques nous amènent à interroger plusieurs "évidences" à travers le questionnement et la problématisation de quelques mots-clés qui traversent la réflexion sur la traduction. Nous nous interrogeons également sur la présence de la traduction dans les cursus de formation en langues vivantes, ainsi que sur les liens qui peuvent (ou non) être tissés entre le traduire et le comprendre.

4.1 Résultat ou processus ?

La métaphore de la source et de la cible, si elle s'applique à la traduction, ne se limite pas à cet aspect. Elle est présente depuis longtemps dans de nombreux écrits sur l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères, et est devenue une sorte d'impensé. Elle en dessine un paysage figé, pré-déterminé, qui donne à voir une trajectoire définie *a priori*, vers un point désignant le résultat qu'il faut "atteindre" de la manière la plus directe et exacte possible[5]. En cohérence avec les conceptions explicitées ci-dessus, les deux entités (considérées comme des "systèmes") sont ainsi à la fois nettement distinctes, éloignées, et sont reliées par un fil dirigé dans un seul sens, qui exclut d'autres entités potentielles:

> On valorise ici une conception dans laquelle on prend en compte chaque système de manière autonome, où les variations, contacts et recours à d'autres "sources" ne sont même pas envisagés. (Castellotti 2001: 23)

Ces représentations de la traduction centrée quasi uniquement sur un résultat sont très présentes dans les propos des enseignant.es et des étudiantes rencontré.es. Tou.tes insistent sur le fait que les exercices universitaires de traduction sont fondés sur une recherche du rapprochement, de l'exactitude, de la précision, de la justesse, avec une focalisation particulière sur le lexique. Les étudiantes font part, à plusieurs reprises, de leur frustration vis-à-vis de cet exercice qu'elles ressentent comme souvent dénué de sens, consistant à devoir produire, sans explicitation sur le "pourquoi", un résultat s'approchant de la façon la plus normée possible d'un "corrigé-type" à partir duquel est évaluée leur propre traduction, faute de quoi celle-ci est jugée "erronée". Elles reconnaissent que, parfois, certaines de leurs propositions diversifiées ou approximatives peuvent être discutées, mais finalement refusées car "trop éloignées du texte", de la seule "bonne traduction", qui doit être "exacte". Cette

---

5 La cible évoque l'itinéraire d'une flèche tirée à partir d'un point fixe qui, pour être efficace et ne pas "rater la cible", doit être dirigée de façon extrêmement précise et éviter toute hésitation ou approximation.

recherche de l'équivalence absolue postule une transparence entre les langues et confine à l'effacement de l'altérité:

> Ce n'est pas l'hétérogénéité des langues entre elles qui fait problème [...] c'est l'enseignement de la transparence et de l'effacement. L'idée régnante continue, malgré tout ce qui est dit et affiché, de faire comme si la diversité des langues était un mal, à effacer. Ou à exhiber, selon une maladie infantile de l'altérité. (Meschonnic 1999: 127)

Nous sommes là dans un imaginaire reproduisant l'univers de la traduction automatique, qui "prétend à l'équivalence, à la transparence et au remplacement" (Samoyault 2020: 9). Dans cet univers, la réflexion sur le processus est le plus souvent absente: dans les modèles actuels de traduction assistée par ordinateur (TAO), on se contente d' "implante[r] dans la machine quantité de textes et de traductions et [on] laisse l'ordinateur se former tout seul" (Samoyault 2020: 8). Le rôle que peut jouer le traduire dans l'apprentissage des langues du point de vue de l'espace de réception du texte n'y est pas mobilisé. Sur ce point, les étudiantes regrettent l'absence d'une "méthodologie" qui consisterait à expliciter le pourquoi de l'exercice et les manières possibles de l'effectuer.

On peut en particulier relever, dans leurs remarques, une disjonction entre traduction et compréhension et une absence de réflexion sur le rapport à l'altérité ou ce que Besse nomme "l'accès au sens étranger" (Besse 2000). Ce type de conception revient à réduire la traduction à un résultat qui deviendrait "automatique", sans réflexion sur le traduire comme travail créatif à mener.

4.2 Traduire ou comprendre ?

Un "quasi-exact opposé" de ce type de traduction: c'est ainsi qu'est souvent définie et qualifiée la compréhension dans les propos des étudiantes. Elles associent au comprendre des termes comme "flou, approximation, liberté, sens, diversité, subjectivité". La compréhension représente pour elles un processus dont il est peu aisé de préciser les différents aspects, tant il est perçu comme un phénomène global, implicite, mobilisant tous les sens, dans les deux acceptions du terme et transformant l'idée ou le texte, car chacun.e comprend "à sa façon". Aborder la question de la compréhension amène aussi l'idée que l'on "n'exprime pas la même chose selon les langues" et qu'il se développe un espace de compréhension "plurilingue", avec des détours par d'autres langues que la L1, qui peuvent aussi passer par des formes d'entrainement, comme pour cette étudiante expliquant ses tentatives de traduire un mot rencontré dans plusieurs langues connues.

Comprendre et traduire ne sont ainsi pas toujours séparés. La traduction "mot-à-mot", souvent décriée par les didacticien.nes depuis la méthode directe (voir ci-dessus), est aussi décrite comme "un besoin pour comprendre le lexique", un repère qui rassure, en particulier en début d'apprentissage, ou lors de contacts avec des langues considérées comme "distantes". Lorsque l'on croise les différents propos issus des entretiens, et que l'on interroge les étudiantes sur la

façon dont elles envisagent les liens éventuels entre traduction et compréhension dans la perspective de leurs enseignements futurs, on peut percevoir que l'opposition initiale, apparemment très forte, opérée entre traduire et comprendre se dissout quelque peu, à mesure qu'elles se détachent du schéma intangible et strictement normé des "cours de traduction". Certaines imaginent ainsi pouvoir "traduire son ressenti dans une autre langue, sans passer par des calques traductifs" ou encore considèrent que la comparaison de traductions différentes peut ouvrir l'espace de compréhension, à condition de considérer la traduction comme une interprétation possible et non comme une exactitude équivalente, ce que savent pertinemment les traducteur.ices littéraires, assumant que "par là bien sûr on avoue que toute traduction n'est qu'une manière en quelque sorte provisoire de s'expliquer avec l'étrangeté des langues" (Benjamin 1991: 153).

Le traduire, en tant que processus interprétatif, peut ainsi contribuer à la compréhension. Soulignons avec Besse qu'en revanche lorsque, dans l'enseignement d'une L2, on emploie "la traduction comme une facilité [...], pour expliquer, c'est comme si le problème était résolu pour l'élève, alors qu'on l'enferme dans sa langue"[6]. La recherche d'un résultat équivalent peut ainsi empêcher d'éprouver l'altérité de l'autre langue et donc de comprendre "autrement", en ne laissant pas percevoir son opacité. La vertu didactique de cette opacité est pourtant bien argumentée dans le cas des enseignements bilingues, dans lesquels les incompréhensions en L2 permettent, en explicitant et reformulant, de mieux approfondir les concepts disciplinaires qu'on croyait parfois "acquis" en L1 (voir notamment Gajo 2006). Or cette opacité ouvre sur un projet de compréhension:

> 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)

La compréhension est évoquée par les étudiantes comme un phénomène de sens, contrairement à la traduction, qui apparait quasi exclusivement dans leurs discours comme un problème d'ordre linguistique[7], portant sur des significations. Ce phénomène de sens est, selon elles, lié à la fois à leur personne, à leur parcours et au contexte situationnel; l'une d'elles l'explicite très clairement, mentionnant qu'il lui "faut tout un contexte pour comprendre; ça on me l'a pas enseigné, c'est moi qui l'ai compris, avec les années, l'expérience, le vécu". Cela rejoint la tradition herméneutique qui approfondit la réflexion sur le comprendre et le situe dans une histoire et un espace toujours renouvelé:

---

6 Communication personnelle de H. Besse, lors d'un entretien mené en 2020.

7 Excepté dans le cas d'une étudiante ayant suivi un cursus de "traduction et médiation interculturelle", dont l'expérience est différente et qui insiste aussi sur le rôle de la culture.

> Comprendre, certes, mais comme qui ? En effet, comprendre ne saurait se concevoir sans un point de vue, des co-ordonnées temporelles et culturelles, et la possibilité qu'on "comprenne" de plusieurs manières différentes sans être capable de désigner la meilleure ou "la" bonne. Comprendre qui, quand, à partir de quoi, en vue de quoi ? (Robillard 2014: 47)

On pourrait alors postuler, dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères, un double mouvement qui entremêle les processus: la traduction prend le plus souvent appui sur des formes globales et plurielles de compréhension, autant que les différents traduire possibles font advenir une pluralité de compréhensions. Le contraste entre imitation et transformation ouvre ainsi un espace entre comprendre et traduire, entre l'autre et le même, qui laisse place à l'interprétation[8]. C'est peut-être précisément dans cet *entre*, cet écart (Jullien 2012), que s'ouvrent des possibles pour une heuristique du traduire en DDL, pour permettre d'imaginer d'autres façons de se mettre à l'écoute du monde, des mondes, comme le propose Morizot (2020). Samoyault indique dans ce sens que:

> La part de l'interprétation laissée à la traduction, l'aménagement d'un espace concret de la réception dans l'œuvre – qui est ce qui distingue, au fond, la traduction de l'original –, est un espace potentiellement sécessionniste et émancipateur. (Samoyault 2020: 79)

5. Être traduisant

Nous l'avons évoqué, "traduction" est un terme ambigu, qui désigne tantôt le texte produit, censé rendre accessible dans une langue donnée un texte conçu dans une autre langue, tantôt le processus qui a mené à cette métamorphose (ce que nous avons nommé le traduire). Ce processus consiste principalement en un travail de la langue de destination, qui s'opère sous la contrainte du discours à traduire; ou, plus précisément, sous la contrainte de la réception du discours à traduire. La traduction envisagée comme processus offre alors, à celle ou celui qui traduit, un espace pour comprendre autrement ce qu'il y a à traduire et qui avait été lu, reçu, perçu dans la langue d'origine. Chemin faisant, celle ou celui qui traduit épaissit à la fois sa compréhension des fonctionnements et des univers des langues en jeu, du texte à traduire et du texte traduit, à la lumière des contraintes linguistiques en présence, sur fond d'imaginaire traduisant qui, dans l'exercice, se transforme. Finalement c'est le traduire comme réception attentive, puis transformation des discours dans un mouvement altéro-réflexif, qui semble revêtir une dimension heuristique pour l'appropriation des langues, et l'appropriation *en* langues. Mouvement que de Robillard précise ainsi:

---

8 Interprétation n'est pas employé ici au sens d'interprétariat, mais au sens herméneutique, où toute forme de compréhension est ancrée dans une interprétation (Gadamer 1996).

> Chacun, à partir de son expérience de l'autre (altéro-réflexivité), de la manière de se raconter son histoire et de se projeter dans l'avenir (rétro-anticipation) travaille le sens expérientiel pour le dire sémiotiquement. Il essaie de "dire" métaphoriquement une expérience dans la cohérence de l'expérience qu'il suppose chez l'autre (Robillard 2012: 202).

5.1 Entre imaginaire et attention. La traduction comme exercice

En invitant nos témoins à réfléchir sur la traduction, il est apparu que le premier élan des enseignant.es est de la penser d'abord dans le cadre très formalisé des cours de thème ou de version. Ces exercices sont alors vus comme l'occasion de vérifier la production écrite respectivement en L2 ou en L1, en dépit du fait que la version soit souvent perçue comme un exercice de compréhension en L2. Au moment d'évaluer ces exercices, l'attention du correcteur ou de la correctrice est principalement tournée vers les qualités linguistiques des productions des étudiant.es, et "finalement [leur compréhension du] texte est relativement annexe". Ces éléments rejoignent d'autres témoignages qui tendent à indiquer que ce n'est pas la compréhension qui pose d'abord problème lors de ces exercices (cf. *supra*). Pour comprendre l'intérêt que nous voyons dans la mobilisation du traduire pour l'appropriation des langues, il est important de décomposer l'activité de traduction afin de saisir ce qui s'y joue.

5.1.1 Imaginaire et expérience de lecture traduisante

Les travaux visant à expliciter des modèles de la compétence traductive (PACTE 2003) mentionnent notamment l'importance de la "connaissance du monde" du traducteur professionnel. Notre perspective didactique s'intéressant au rôle de la traduction dans l'appropriation des langues pourrait s'inspirer de cette idée, sans viser une quelconque professionnalité du.de la traducteur.ice, mais en mobilisant son expérience de lecture: celui ou celle qui traduit commence par lire, donc par comprendre un texte dans une langue donnée. À l'instar des étudiantes, un enseignant témoigne du fait que ce qui pose problème aux étudiant.es n'est pas, le plus souvent, la compréhension du texte à traduire, mais sa transformation dans une autre langue. Comment expliquer ce phénomène?

Comprendre un texte signifie l'insérer dans un réseau de significations propre à celui ou celle qui traduira: c'est une première réception du texte qui se fait dans la langue "source", au prisme de l'imaginaire du traducteur ou de la traductrice, c'est-à-dire de l'ensemble de ses connaissances, croyances, expériences du monde (Feussi 2016). Une telle compréhension, même si elle a lieu en langue étrangère, se fait, en particulier pour un.e locuteur.ice expert.e, dans un espace stable, dans une forme d'évidence de la langue, bien agencée dans sa propre cohérence. Mais voilà que l'exercice de la traduction, consistant en la restitution de cette compréhension dans une autre langue, pour la transmettre, transformée, à d'autres, vient déstabiliser la personne qui traduit par l'obligation

devant laquelle elle la met de trouver d'autres moyens linguistiques pour exprimer sa réception du texte.

C'est ainsi qu'une bonne version peut être conçue comme "un bon texte en français" par nos témoins. Les étudiant.es échouant en version seraient alors parfois simplement celles ou ceux qui s'affranchissent – plus ou moins volontairement – des contraintes du français, en dépit de leur "bonne compréhension" du texte original.

5.1.2 Ecrire pour traduire et comprendre entre les langues

Une fois le texte compris, la personne qui traduit, de lecteur.ice, devient auteur.ice: il ou elle doit restituer dans une autre de ses langues le texte lu. Certaines approches de la traduction choisissent alors de concentrer l'effort de transposition sur la communication du message, et donnent carte blanche à l'expression du traducteur ou de la traductrice. Il en va ainsi d'approches comme celles de Bastin qui propose à ses étudiant.es "l'affranchissement de la littéralité" (Bastin 2003: 347) et "la stimulation de la créativité" (*Ibid.*: 350). Dans la perspective qui est la nôtre, il semble que s'en tenir à la seule visée de communication d'un message risque de faire manquer l'apport du travail du traduire à l'appropriation des langues. En s'affranchissant des contraintes linguistiques et formelles, mais aussi culturelles, et en ne s'attardant que sur le message, la traduction créative cibliste, (voire ultra-cibliste selon Ladmiral 2014) centrée sur la communication, ne laisse pas sensible l'altérité des langues l'une à l'autre. Or, un des intérêts de la traduction en DDL, du traduire comme processus et comme travail entre des langues, dans une perspective appropriative (Castellotti 2017) est de faire éprouver à celui ou celle qui traduit l'expérience à la fois commune et alien (Morizot 2020) du langage.

Selon Humboldt, "chaque langue organise le monde et la pensée d'une façon propre, et toutes peuvent tout dire avec des moyens différents" (Thouard, Présentation, in Humboldt 2000: 12-13). Ainsi, la compréhension qui s'était faite dans une langue se voit alors bousculée quand il s'agit de la traduire dans une autre langue, à travers d'autres moyens, d'autres manières de dire. C'est dans la mise en contact d'altérités à travers le langage, dans la diversité des langues, que la traduction endosse un rôle heuristique fort. Pour Benjamin:

> La traduction est finalisée en dernier lieu en vue de l'expression du rapport le plus intime entre les langues. [... et ce rapport est le suivant:] les langues ne sont pas mutuellement étrangères, mais a priori et abstraction faite de toutes relations historiques, parentes en ce *qu'elles veulent dire*. (Benjamin 1991: 152, nous soulignons)

Ainsi pourrait-on paraphraser et transposer dans notre champ la proposition de Morizot en disant que traduire permet d'éprouver l'expérience commune d'être parlant (et comprenant), et dans le même temps d'éprouver la possibilité d'autres manières d'être parlant (et comprenant). C'est bien de la contrainte linguistique, à la fois sensible et formelle que nait le caractère heuristique du traduire comme exercice/processus. C'est en prenant au sérieux cette

contrainte, en y restant sensible, que l'on perçoit des "heurts" (Bonoli 2008), et que l'on peut être amené.e à se poser des questions sur les langues en jeu. C'est ainsi dans l'épreuve du traduire que pourrait se développer un "art de l'attention" (Morizot 2020: 26), une "ouverture des possibles" (Cassin 2016: 107).

La traduction débute par une réception, une lecture, une compréhension (liée à l'expérience du lecteur ou de la lectrice) qui, confrontée à la nécessité de traduire, de transformer en langue, permet d'être attentif.ve à l'éventail des sens possibles, à travers les diverses possibilités qu'offrent les langues en jeu. Cette transformation est re-création, elle s'appuie (via ce que c'est que "comprendre", cf. *supra*) sur des dimensions antéprédicatives et linguistiques rendues sensibles à la personne qui traduit. Elle procède par analogies/distinctions (parfois aussi assonances/dissonances) établies par le ou la traduisant.e. C'est une re-création contrainte linguistiquement qui laisse advenir, dans l'épaisseur poïétique (Huver & Lorilleux 2018) des langues de l'être traduisant, un regard transformé sur les sens du texte.

Ce que nous écrivons ici du traduire comme travail entre des langues, mobilisant toutes les langues de celle ou celui qui traduit et, au-delà, toute son expérience: nul.le ne peut véritablement accéder à l'invisible qui soutient la forme finale du texte traduit, et cela risque d'instabiliser l'enseignant.e qui ne peut accéder pleinement au processus en cours. *A fortiori* quand, comme nous l'ont rapporté les enseignant.es et étudiantes interrogé.es, la traduction n'a pas lieu en classe, et s'opère individuellement.

5.2 Tensions dans la traduction

En cours de langue, la traduction semble n'être perçue qu'à travers sa forme finale, dans une langue donnée. Mais comme la partie émergée d'un iceberg, cette forme est loin de laisser voir l'exercice qui lui a donné naissance.

Nous l'avons indiqué plus haut, le premier élan des enseignant.es interrogé.es les menait à penser à la traduction d'abord dans le cadre de cours de version ou de thème, ils et elles indiquaient ainsi ne pas mobiliser la traduction durant leurs cours de langue. Pourtant, une fois ouverte la possibilité d'envisager autrement l'exercice, nos témoins nous ont livré un certain nombre de pratiques "braconnières" de la traduction, non formalisées, mobilisées "en passant" pour amener leurs étudiant.es à concevoir les écarts et le commun des langues. Parmi ces pratiques, on peut relever:

- la rétro-traduction: "Je pars de ce qu'ils m'ont dit [en anglais], je leur demande de le mettre en français, et de comprendre que c'est parce qu'ils ont pensé en français qu'ils ont traduit ça comme ça en anglais, alors que c'est pas comme ça qu'il faut le dire".

- la provocation d'une traduction erronée: "Je leur donne cette phrase-là et je leur demande de la traduire justement: "*Le français a une tendance à la nominalisation*". Ce qui est intéressant avec cet exemple-là, c'est qu'en fait, tu mets en action ce que tu es en train de dire, à savoir que *le français a une tendance à la nominalisation*. Ce que tu vois très très bien dans la phrase en français, et *In english people tend to use verbs, instead of nouns* [...] c'est comme ça que j'utilise la traduction".

- le débat interprétatif: "Je leur donne un document de compréhension écrite, je leur fais d'abord lire seuls, je leur demande de réfléchir. Et après toujours, ils se mettent à deux pour essayer justement de discuter du sens, et là je trouve que c'est assez intéressant parce que y en a un qui dit "ah bah non, ce mot là ça veut dire ça", "oui mais non, parce que là, y a ça à côté". Donc c'est eux qui font en fait, qui régulent eux-mêmes le côté traduction".

Malgré une exclusion affirmée de la traduction, censée être réservée aux cours de version et de thème, ces trois exemples présentent pourtant des usages non formalisés de la traduction, qui se font jour dans les marges du cours, comme des astuces d'enseignant.es pour mener les étudiant.es à une réflexion métalinguistique souvent implicite, en faisant travailler l'écart entre les langues et/ou entre leurs réceptions.

Sur un autre plan, en envisageant la traduction comme un travail qui porte ses fruits dans la déstabilisation de la compréhension et la reconstruction contrainte d'une forme, il semble qu'il ne soit pas nécessaire d'être très familier.e avec les deux langues en jeu pour en tirer bénéfice. Les témoins nous ont souvent parlé de l'importance des automatismes en traduction. Ici, c'est presque l'inverse (le tâtonnement, les approximations successives, les effets de contraste) qui serait favorable à l'exercice du traduire comme "art de l'attention" (Morizot 2020). C'est là encore l'expérience et l'imaginaire du monde qui projettent le traduire comme travail heuristique, y compris en début d'apprentissage. Une attention curieuse et capable de mises en relation, telle que décrite par Thouard:

> Il existe donc une frange de compétence informe, qui tient du talent de la conjecture et de l'art de deviner, avec lequel il faudrait compter davantage en matière de diversité linguistique. L'anticipation du sens d'un propos ou d'une suite de signes renvoie à une forme universelle de notre expérience du monde qui est curieuse et attentive aux différences et capable, par des analogies élémentaires et des mises en relation, de faire parler ce qui d'emblée est muet car autre. (Thouard 2007: 20)

A partir de ce travail, des contraintes et tensions qui s'en dégagent et de l'espace qu'il ouvre, nous esquissons des formes de valorisation didactique pour le traduire, qui viseraient notamment:

- à s'appuyer sur ces phénomènes de traduction spontanée pour les étayer, les épaissir, en admettre le potentiel simplisme pour mieux le réfléchir, le déconstruire et ainsi favoriser et laisser se déployer un art de l'attention, forme d'ouverture à la diversité des sens possibles;

- à sonder l'opacité pour faire affleurer les interprétations diverses, puis en provoquer l'explicitation, l'approfondissement, la confrontation dans des formes de "débat interprétatif" (Dias Chiaruttini 2020), susceptibles de favoriser une conscience diversement argumentée (selon des affinités particulières, non nécessairement liées à la "proximité" linguistique) de la familiarité et de l'altérité[9].

6. Conclusion: une expérience appropriative du traduire

La réflexion proposée, inscrite dans un cadre historique et politique, vise à repenser un rôle heuristique pour la traduction, ou plutôt pour le traduire, dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. En effet, si quelques travaux récents ont tenté de réhabiliter sa présence (De Carlo 2006) au mieux tolérée jusque-là, elle reste encore souvent cantonnée aux niveaux "avancés" et ancrée dans une perspective pragmatique, de communication (Pergola 2020; De Carlo 2012). Nous nous situons, pour notre part, dans une perspective appropriative et relationnelle (Castellotti 2017), concevant les langues en priorité non comme des moyens de communication, ni comme des systèmes de signes, mais d'abord comme des imaginaires et expériences du monde, historicisées. Ce choix inscrit la relation dans un conflit des interprétations, toujours évolutif, où le traduire peut prendre un rôle prépondérant. En effet, lui faire une place explicite dans le processus d'apprentissage et d'enseignement, c'est inviter les apprenant.es à se confronter à cette autre langue avec leur propre expérience du comprendre, à se transformer à son contact et à la transformer aussi en lui apportant leur imaginaire. Balibar le formule comme une "appropriation réciproque":

> Appropriation du sujet par la langue, du moins celle qui est pour lui "maternelle", ou "première", et appropriation de la langue par le sujet, à travers l'imprégnation première relayée par l'apprentissage, dont fait aussi partie la traduction. (Balibar 2010, n.p.)

Des pratiques "créatives" (au sens poïétique, voir *supra*) de traduction pourraient alors viser et expliciter cette transformation mutuelle inéluctable et accompagner les apprenant.es dans le choix de se situer plus ou moins dans les contraintes heuristiques de l'une et de l'autre langue, à la manière, en quelque sorte, dont Said a étudié la "condition d'exil":

> En déstabilisant l'adhérence des sujets à une communauté unique bénéficiant de "l'évidence" et de "l'autorité", et en les installant en quelque sorte au point même (instable, inconfortable) où la traduction est à la fois nécessaire, quotidienne, et malaisée. (Balibar 2010, n.p.)

Comme cette "condition d'exil", et toutes proportions (historiques et politiques) gardées, l'épreuve (en tension) de la traduction dans l'appropriation des langues

---

9 Voir à ce propos les travaux sur la possible lecture et intercompréhension dans une langue inconnue (GFEN sd.), ou encore les réflexions à partir des enseignements "bilingues" qui argumentent l'idée que l'opacité favorise l'approfondissement linguistique et conceptuel (Gajo 2006).

favorise la conscience de l'altérité, en situant l'appropriant dans un écart et un *entre* (Jullien 2012), dans un différend, au sens où le travaille Lyotard: "Le différend est l'état instable et l'instant du langage où quelque chose qui doit pouvoir être mis en phrases ne peut pas l'être encore" (Balibar 2010: 22).

En transformant le propre et l'étranger, la traduction est à la fois une aide et un obstacle à la compréhension, jamais totale. C'est ce "à la fois" que nous proposons de travailler en DDL, dans des manières exigeantes d'être traduisant, car c'est ce qui caractérise l'appropriation non comme le projet de se dissoudre dans l'autre ou de l'annihiler, mais bien d'entrer en relation.

BIBLIOGRAPHIE

Balibar, E. (2010). Politique et traduction: réflexions à partir de Lyotard, Derrida, Said. *Revue Asylon(s), 7, Que veut dire traduire?* http://www.reseau-terra.eu/article932.html

Bastin, G. L. (2003). Aventures et mésaventures de la créativité chez les débutants. *Meta, 48(3)*, 347-360. https://doi.org/10.7202/007595ar

Benjamin, W. (Broda, M. trad.) (1991). La tâche du traducteur. *Po&sie, 55*, 150-158.

Besse, H. (2000). *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*. Thèse de doctorat d'Etat sous la direction de J.-C. Chevalier, Université Paris 8.

Bonoli, L. (2008). *Lire les cultures. La connaissance de l'altérité culturelle à travers les textes*. Paris: Kimè.

Bronckart, J.-P. (2011). La formation aux compétences langagières: pour un réexamen des rapports entre langues et discours. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 93*, 27-46.

Cassin, B. (2016). *Éloge de la traduction: compliquer l'universel*. Paris: Fayard.

Castellotti, V. (1997). L'apprentissage des langues en contexte scolaire. Images de lycéens. In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 225-230). Neuchâtel: IRDP / LEP / AELPL.

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

Castellotti, V. & Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (éds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 107-132). Paris: PUF.

Castellotti, V. & Robillard, D. de (2001). Langues et insertion sociale: matériaux pour une réflexion sociolinguistique, *Langage et société, 98*, 43-75.

Chadelat, J.-M. (1999). Traduire pour comprendre et apprendre. *Cahiers de l'APLIUT, (XIX)*. https://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_1999_num_19_1_2946

Cordonnier, J.-L. (1995). *Traduction et culture*. Paris: Hatier/Didier – CREDIF.

Dastur, F. (2015). *Heidegger et la pensée à venir*. Paris: Librairie philosophique Vrin.

De Carlo, M. (dir.) (2006). Didactique des langues et traduction. *ELA, 141*. https://www.cairn.info/revue-ela-2006-1.htm

De Carlo, M. (2012). Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique. *Études de linguistique appliquée, 167*, 299-311. https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-299.htm

Dias-Chiaruttini, A. (2020). Le Débat interprétatif / Communauté interprétative. *Dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris: Honoré Champion.

Feussi, V. (2016) "Croyance originaire" et élaboration de sens. Quelles conséquences pour la sociolinguistique ? *Glottopol, 28*. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_28/gpl28_10 feussi.pdf

Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris: Seuil.

Gadamer, H. G. (2005). *L'herméneutique en rétrospective*. Paris: Vrin.

Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématicité, opacité, densité. *Educations et sociétés plurilingues, 20*, 76-87.

GFEN (sd). L'acte de lire: lire en polonais. *Bulletin GFEN Normandie-Centre, 11*. http://www.gfen.asso.fr/m/lecture_1

Grondin, J. (2006). *L'herméneutique*. Paris: PUF.

Humboldt, W. von (2000). *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*. Présentés, traduits et commentés par Denis Thouard. Paris: Seuil.

Huver, E. & Lorilleux, J. (2018). Démarches créatives en DDdL: créativité ou poïesis ? *Lidil, 57*. http://journals.openedition.org/lidil/4885

Jullien, F. (2012) *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité*. Paris: Galilée.

Ladmiral, J.-R. (1972). La traduction dans l'institution pédagogique. *Langages, 28*, 8-39, https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1972_num_7_28_2095

Ladmiral, J.-R. (2014). *Sourcier ou cibliste*. Paris: Les Belles Lettres.

Lorilleux, J. (2015). *Ecritures transformatives. Quand des élèves allophones deviennent auteurs, ou de l'appropriation à l'émancipation*. Thèse de doctorat sous la direction de V. Castellotti. Tours: Université François Rabelais.

Lorilleux J. & Castellotti, V. (2018). Face à l'idéologie uniciste, une éducation émancipatrice. In E. Suzuki, A. Potolia & S. Cambrone-Lasnes (éds.), *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations: idéologies, politiques, dispositifs* (pp. 17-25). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard.

Meschonnic, H. (1999). *Poétique du traduire*. Paris: Verdier.

Morizot, B. (2020). *Manières d'être vivant*. Arles: Actes Sud.

PACTE (2003) Building a Translation Competence Model. In F. Alves (éd.), *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research* (pp. 43-66). Amsterdam: J. Benjamins.

Pergola, R. (2020). Lo sviluppo della competenza traduttiva e l'uso della traduzione nella didattica delle lingue moderne. *EL.LE, 1(9)*, 161-176.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.

Robillard, D. de (2012). Diversité, sens: enjeux. In M. Debono & C. Goï (éds.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques* (pp.195-216). Bruxelles: EME et Intercommunication.

Robillard, D. de, (2014 [2011]). Les vicissitudes et tribulations de "comprendre": un enjeu en didactique des langues et des cultures ? In P. Blanchet & P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées* (pp. 43-51). Paris: Editions des Archives contemporaines – AUF.

Romano, C. (2010). *Au cœur de la raison, la phénoménologie*. Paris: Folio Essais.

Samoyault, T. (2020). *Traduction et violence*. Paris: Seuil.

Thouard, D. (2007). Points de passage: diversité des langues, traduction et compréhension., *Hermès, La revue, 3*, 29-36.

CC BY