

ENJEUX ÉPISTÉMOLOGIQUES DU PLURILINGUISME POUR DIVERSALISER L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

DESAFÍOS EPISTEMOLÓGICOS DEL PLURILINGÜISMO PARA DIVERSALIZAR LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

EPISTEMOLOGICAL CHALLENGES OF PLURILINGUALISM FOR DIVERSIFYING FRENCH LANGUAGE TEACHING

DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS DO PLURILINGUISMO PARA DIVERSALISAR O ENSINO DO FRANCÊS

Carolina Villada Castro

Professeure et chercheuse autonome,
Universidad de Antioquia, Medellín,
Colombie.
carolina.villadacastro@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2302-6460>

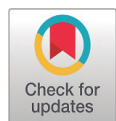
RÉSUMÉ

Dans cet article théorique, nous explorons les enjeux épistémologiques que l'éducation plurilingue pose à l'enseignement du français, dans le but de proposer des outils conceptuels pour diversifier son enseignement. Pour ce faire, nous analysons les conceptualisations de la didactique du plurilinguisme, les approches plurielles et la compétence d'appropriation plurilingue à partir d'une réflexion épistémologique concernant des recherches interdisciplinaires francophones pendant les deux dernières décennies mises en dialogue avec notre expérience réflexive sur le terrain. Cela étant, la thèse de cet article affirme que la mise en avant des répertoires linguistiques et culturels hétérogènes des apprenants et de l'altérité dans le processus d'enseignement-apprentissage, permet de pluraliser l'enseignement du français. Cette thèse aboutira à un constat, le besoin de remettre en question la proscription de la traduction de la didactique-didactologie des langues et d'appeler au retour de la traduction resignifiée en vertu de ses fonctions heuristiques et méthodologiques, ceci afin de motiver des pratiques plus émancipatrices de l'enseignement du français, et plus largement, de la traduction dans son enseignement.

Mots-clés : approches plurielles, intercompréhension, philosophie de la traduction, plurilinguisme, tournant épistémologique

RESUMEN

En este artículo teórico, exploramos los desafíos epistemológicos que la educación plurilingüe plantea a la enseñanza del francés, con el fin de proponer herramientas conceptuales para diversificar su enseñanza. Para ello, analizamos las conceptualizaciones de la didáctica del plurilingüismo, los enfoques plurales y la competencia de apropiación plurilingüe a partir de una reflexión epistemológica



Reçu : 2023-11-13/ Accepté : 2024-06-13 / Publié : 2024-09

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355483>

Éditeur-es : Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brésil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, Inde; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colombie; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombie. Ce numéro spécial sur Politiques et pratiques du Multilinguisme Mondial est accompli dans le cadre de la chaire UNESCO sur PLM, Université d'Antioquia, 2022-2026.

Droits patrimoniaux, Universidad de Antioquia, 2024. Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internationale.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2024), PP. 1-18, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

sobre la investigación interdisciplinaria francófona de las dos últimas décadas, puesta en diálogo con nuestra experiencia reflexiva sobre el terreno. Así las cosas, la tesis de este artículo afirma que poner de relieve la heterogeneidad de los repertorios lingüísticos y culturales de los estudiantes y la alteridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite pluralizar la enseñanza del francés. Esta tesis llevará a constatar la necesidad de cuestionar la proscripción de la traducción de la didáctica-didactología de las lenguas y de reivindicar el retorno de la traducción resignificada en virtud de sus funciones heurísticas y metodológicas, con el fin de motivar prácticas más emancipadoras en la enseñanza del francés y, más ampliamente, de la traducción en su enseñanza.

Palabras clave: enfoques plurales, intercomprensión, filosofía de la traducción, plurilingüismo, giro epistemológico

ABSTRACT

In this theoretical article, we explore epistemological issues raised by plurilingual education in French language teaching, aiming to propose conceptual tools to diversify its instruction. To do this, we analyze conceptualizations of the didactics of plurilingualism, plurilingual approaches, and plurilingual appropriation competence, based on an epistemological reflection on interdisciplinary francophone research over the last two decades, in dialogue with our reflexive experience in the field. This being the case, the thesis of this article asserts that highlighting learners' heterogeneous linguistic and cultural repertoires and otherness in the teaching-learning process, makes it possible to pluralize the teaching of French. This thesis will lead to an observation, the need to question the proscription of translation from the didactics-didactology of languages and to call for the return of resignified translation by virtue of its heuristic and methodological functions, in order to motivate more emancipatory practices in the teaching of French, and more broadly, of translation in its teaching.

Keywords: plurilingual approaches, intercomprehension, philosophy of translation, plurilingualism, epistemological shift

RESUMO

Neste artigo teórico, exploramos os desafios epistemológicos que a educação plurilíngue levanta para o ensino do francês, com o objetivo de propor ferramentas conceituais para diversificar seu ensino. Para isso, analisamos as conceitualizações da didática do plurilingüismo, das abordagens plurais e da competência de apropriação plurilíngue com base em uma reflexão epistemológica sobre as pesquisas interdisciplinares francófonas das duas últimas décadas, em diálogo com nossa experiência reflexiva na área. Sendo assim, a tese deste artigo afirma que destacar os repertórios lingüísticos e culturais heterogêneos dos estudantes e a alteridade no processo de ensino-aprendizagem permite pluralizar o ensino do francês. Essa tese levará a uma constatação, a necessidade de se questionar a proscrição da tradução da didática das línguas e de se reivindicar o retorno da tradução resignificada em virtude de suas funções heurísticas e metodológicas, a fim de motivar práticas mais emancipatórias no ensino do francês e, mais amplamente, da tradução em seu ensino.

Palavras-chave: abordagens plurais, intercompreensão, filosofia da tradução, plurilingüismo, mudança epistemológica

Introduction

Penser et enseigner la pluralité des langues devient un grand défi dans le monde contemporain, étant donné les crises migratoires, la persistance des discriminations linguistiques, des phénomènes de xénophobie et les altérophobies. Par ailleurs, les impératifs d'intégration, de standardisation, d'homogénéisation, voire d'automatisation de l'apprentissage, soulignent le besoin de concevoir une éducation plurilingue approfondie. L'objectif de cet article consiste donc à élucider les enjeux épistémologiques suivis des théorisations sur le plurilinguisme, transformant la pluralité des langues en condition de possibilité et en point de départ de leur enseignement, notamment ceux qui fournissent des outils conceptuels pour l'enseignement du français.

Cela étant, la thèse de cet article affirme que la mise en avant des répertoires linguistiques et culturels hétérogènes des apprenants et de l'altérité dans le processus d'enseignement-apprentissage suivis des approches plurielles et plurilingues, permet de diversifier¹ l'enseignement du français.

1 N. de T. L'histoire du néologisme « diversifier » remonte à la pensée philosophique de Glissant (1996 ; 2009) selon laquelle il est possible de concevoir une poétique de la relation et du divers stimulant la créolisation et les identités plurielles afin de conjurer les ethnocentrismes et les processus d'assimilation et d'acculturation sur la base des violences colonialistes, fondées sur une pensée métaphysique, universaliste, monolingue et mononormative. C'est ainsi que ce néologisme arrive à s'opposer à toute tentative d'« universaliser » soit la conception des langues, des cultures soit celle de leur enseignement. Postérieurement, ce néologisme se resignifie et se transforme dans les domaines de la sociolinguistique grâce aux travaux de Robillard (2008) et en didactologie grâce à Castellotti (2015 ; 2017) et à ses interprètes (Huver et Bel, 2015; Huver et Robillard, 2023), étant donné qu'ils en proposent une conception « diversitaire » pour éviter une approche réifiante de la diversité et favoriser, en revanche, une remise en question des catégories a priori, une mise en valeur des rencontres altéritaires et des expériences singulières des chercheurs et chercheuses. Avec son introduction à l'espagnol « *diversalizar* » dans cet article, nous voudrions traduire et accueillir la nouveauté de ces virages épistémologiques

À cet effet, la méthodologie choisie consiste en une analyse épistémologique des recherches francophones des deux dernières décennies, appartenant aux domaines de la didactique-didactologie, la sociolinguistique, la traductologie et la philosophie, dont le corpus s'est constitué à partir des notions et des thématiques qui guident cet article, particulièrement, la didactique du plurilinguisme, la compétence d'appropriation plurilingue et les approches plurielles. Les étapes qui ont été suivies sont, en premier lieu, la sélection et la systématisation des textes pour la conformation du corpus. Concernant les critères de sélection, nous avons privilégié les théoriciens et théoriciennes qui ont mis le plurilinguisme et les approches plurielles au centre de leurs recherches, ainsi que les chercheurs et les chercheuses affirmant la diversité et les différences des langues au sein de la pensée en tant que condition épistémologique de possibilité de l'enseignement et de la traduction. La deuxième, le processus de lecture et d'identification des significations et resignifications des concepts sélectionnés dans les champs discursifs concernés. La troisième, le déroulement de l'analyse épistémologique proposée, cette dernière étant l'étape durant laquelle nous avons apporté notre expérience dans l'enseignement du français et de la traduction français-espagnol aux étudiants hispanophones dans un contexte universitaire.

Dans un premier temps, nous décrivons le « renversement copernicien » (Blanchet, 2021) opéré par l'émergence des théorisations sur le plurilinguisme dans le contexte francophone. Dans un deuxième temps, nous déplaçons les enjeux épistémologiques de la didactique du plurilinguisme, en particulier ceux qui ont un lien avec l'enseignement du français. Finalement, nous présentons un constat, à savoir, l'appel au retour de la traduction pensée autrement, laquelle est présupposée par les approches plurielles et plurilingues, de même que

_____ dans l'intention de rapprocher l'enseignement pluriel et plurilingue du français de l'enseignement de la traduction, tout en considérant notre expérience sur le terrain.

par la compétence d'appropriation plurilingue, dont l'effet consiste à ouvrir des perspectives plus émancipatrices pour l'enseignement du français dans l'actualité.

Le « renversement copernicien » des théorisations sur le plurilinguisme en contexte francophone

L'expression « renversement copernicien » est utilisée par Blanchet (2021) pour synthétiser l'importance du virage épistémologique du plurilinguisme à l'égard de la didactique des langues, lequel Escudé et Janin considéraient comme étant même une « révolution copernicienne » (2010, p. 9) en didactique des langues.

Ce tournant de la didactique des langues vers la didactique du plurilinguisme remonte aux années 1990, vu l'augmentation des migrations, l'arrivée des migrants du monde entier dans les écoles et le besoin d'accompagner leurs familles. Étant donné ces conditions historiques, pour y agir l'école suisse dirigée par Py s'est consacrée à la sociolinguistique du contact et de la migration. De même, l'école grenobloise, autour de Dabène (1994) et de Billiez (1998), a mis en place une série de pratiques qui transformeraient entièrement l'enseignement des langues en contexte francophone, telles que :

- 1) la mise en continuité de réseaux de socialisation multiples (scolaire, familial, communautaire, groupes de pairs) ;
- 2) un dépassement de la situation de bilinguisme ;
- 3) une attention particulière portée aux dimensions psycho-sociales de l'appropriation et de l'emploi des langues, saisies par le biais des représentations et des imaginaires linguistiques, ainsi qu'aux ressources plurilingues comme passerelles d'apprentissage pour l'élaboration des connaissances linguistiques et disciplinaires. (Moore, 2021, paragraphe 4)

Ces recherches ont changé les perspectives didactiques en relevant les espaces de formation alternatifs au-delà de la classe, remettant en question les regards binaires des langues qui segmentent leur apprentissage ainsi que les regards monolingues, monoculturels, y compris la monolittérature,

toutes ces pratiques constituant elles-mêmes des « écologies plurilingues » dont nous parle Moore (2021).

Il s'agit donc d'un bouleversement épistémologique considéré comme un « renversement copernicien » (Blanchet, 2021), étant donné qu'il suppose un « changement de paradigme » (Piccardo et Puozzo, 2015) dans la didactique-didactologie, où la pluralité des langues et des cultures des apprenants est mise au cœur du processus d'enseignement-apprentissage, favorisant l'articulation entre la multiplicité des savoirs afin d'empêcher leur segmentation, valorisant la diversité sociolinguistique de chaque langue, stimulant l'intercompréhension entre les langues voisines et promouvant les relations interculturelles. De la même façon, l'éducation plurilingue arrive à interpellier l'hégémonie de l'« éducation monolingue mononormative » (Blanchet, 2021, p. 125), tout en proposant bien au contraire une éducation altéritaire et relationnelle (Castellotti, 2017).

Pendant les années 2000, ce tournant vers la didactique du plurilinguisme se formalise avec l'émergence de la compétence plurilingue et pluriculturelle en Europe, à partir de son intégration au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL Conseil de l'Europe, 2001) et des politiques linguistiques et éducatives suivies. Néanmoins, ces définitions et leur mise en place ont déclenché des débats et des critiques, dont nous parlent Castellotti et Moore (2011) : « Elles entraînent des conséquences du point de vue des usages et apprentissages linguistiques orientés vers une relative diversité [...] voire de repli identitaire face à cette diversification » (p. 242).

Pareillement, Coste *et al.* (1997/2009) ont suggéré une révision critique de la caractérisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans le CECRL, remettant en question les sous-entendus de tels documents et de telles politiques, notamment ceux du modèle du natif, d'un « locuteur idéal », d'un « bilingue parfait » ou « équilibré » (p. 33). Cela a conduit au volume

complémentaire du CECRL avec les nouveaux descripteurs, publié en 2018. Dans ce volume, le plurilinguisme fait référence au « répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 28), lequel change d'une langue à une autre. De cette manière, grâce à cette compétence, l'apprenant est capable de :

- passer d'une langue ou d'un dialecte (ou d'une variété de langue ou de dialecte) à l'autre ;
- s'exprimer dans une langue (ou dans une variété de langue ou de dialecte) et comprendre une personne parlant une autre langue ;
- faire appel à sa connaissance de différentes langues (ou de variété de langue ou de dialecte) pour comprendre un texte ;
- reconnaître des mots sous une forme nouvelle mais appartenant à un stock international commun ;
- médier entre des individus qui n'ont aucune langue (ou variété de langue ou de dialecte) en commun ou qui n'en ont que des notions ;
- mettre en jeu tout un outillage langagier, en essayant des expressions possibles ;
- exploiter le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.). (Conseil de l'Europe, 2018, p. 28)

En outre, cette nouvelle version du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018) admet l'interdépendance entre la compétence plurilingue et pluriculturelle, entre les compétences sociolinguistiques et pragmatiques. De même, cette version souligne la pertinence de la compétence plurilingue et pluriculturelle pour favoriser la conscience métalinguistique et interlinguistique, car elle met en corrélation les multiples ressources linguistiques et culturelles des apprenants et encourage leur interaction. De ce fait, les nouveaux descripteurs de cette compétence sont :

- les langues sont interdépendantes et interconnectées, en particulier au niveau d'une personne ;
- les langues et les cultures ne sont pas confinées dans des espaces mentaux cloisonnés ;
- le savoir et l'expérience des langues contribuent à construire la compétence communicative ;
- une maîtrise équilibrée dans différentes langues n'est pas le but à atteindre, mais plutôt la capacité (et la volonté) de moduler leur usage en fonction de la situation sociale et communicative ;

- dans la communication, les obstacles entre les langues peuvent être surmontés en utilisant différentes langues pour transmettre des messages dans la même situation. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 164)

Auxquels viennent s'ajouter :

- la capacité à gérer « l'altérité », d'identifier les ressemblances et les différences pour exploiter des traits culturels connus ou non, etc., et ainsi permettre la communication et la coopération ;
- la volonté d'agir en médiateur interculturel ;
- la capacité dynamique d'utiliser sa connaissance de langues familières pour comprendre de nouvelles langues, de rechercher les mots apparentés et les mots internationaux pour donner du sens à des textes en langues inconnues – tout en étant conscient du danger que représentent les « faux amis » ;
- la capacité à réagir d'une façon sociolinguistique appropriée en intégrant des éléments d'autres langues et/ou des changements de langues dans son propre discours, à des fins de communication ;
- la capacité à exploiter un répertoire linguistique en assemblant, en intégrant et en alternant délibérément les langues, au niveau des énoncés et du discours ;
- la capacité et la disposition à développer une conscience linguistique/plurilinguistique et culturelle/pluriculturelle en se montrant ouvert et curieux. (Conseil de l'Europe, 2018, pp. 164-165)

En ce qui concerne la médiation, ce volume complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018) la lie à la compétence plurilingue et pluriculturelle, c'est ainsi qu'il se consacre particulièrement à la médiation inter-linguistique, à la médiation de textes et de communication.

En ce sens, le CECRL propose toute une série d'activités pour mettre en place la médiation (2018, pp. 106-135), parmi lesquelles on compte : la médiation de textes (« expliquer des données », « prendre des notes », traduire à l'oral ou à l'écrit un texte écrit, entre autres), la médiation de concepts (« faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs », « coopérer pour construire

du sens », « susciter un discours conceptuel », etc.) et la médiation de communication (« établir un espace pluriculturel », agir en tant qu'intermédiaire, qui plus est « faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords »). En plus, il définit des stratégies de médiation, telles que les « stratégies pour expliquer un nouveau concept » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 132) et les « stratégies pour simplifier un texte » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 133). Cette attention donnée à la médiation prépare donc le retour de la traduction à l'enseignement du français, car elle est aussi une compétence incontournable dans l'enseignement de la traduction.

Par ailleurs, ce volume complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018) ne sonde pas les passerelles entre cette compétence plurilingue et pluriculturelle et la compétence interculturelle. Il fait référence, en retour, à deux travaux précédents, à savoir le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP, Candelier, 2012) et la *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco *et al.*, 2015). À notre avis, les limites de la réflexion du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018) à ce sujet sont aussi l'effet de la primauté attribuée dans cette version à l'approche actionnelle, empêchant le développement des potentiels épistémologiques, éthiques et interculturels de ces compétences, à cause de ses objectifs principalement fonctionnels et pragmatiques.

Il convient également de prendre garde aux disparités et incohérences entre les idéaux et les pratiques du plurilinguisme en vue des violences vécues par les locuteurs pendant leurs expériences plurilingues, telles que le « sentiment d'incompréhension, de stigmatisation et d'aliénation, sous l'effet du processus de désappropriation ou négation identitaire » (Dahlet, 2011, p. 52). Ce qui met en garde sur les limites de la présomption d'une « concorde plurilingue » (Dahlet, 2011, p. 45), afin de conjurer encore une fois les

conflits, la ghettoïsation et l'isolement culturels déjà reprochés au multilinguisme.

Pour répondre aux débats, Castellotti et Moore (2011) parlent plutôt de la compétence d'appropriation plurilingue. Prenant un recul semblable vis-à-vis du CECRL, elles reviennent à l'étymologie du néologisme « plurilinguisme », qui réfère au préfixe « pluri- », « *plures* » en latin, dans l'intention d'insister sur son caractère pluriel. En outre, elles proposent un regard complexe et une reconceptualisation de cette compétence, considérée cette fois comme une compétence plurielle, en déséquilibre, partielle, évolutive et malléable.

Cette compétence est plurielle vu qu'elle est complexe, car elle est liée à d'autres compétences langagières et variera conformément à l'histoire de vie et au répertoire linguistique et culturel de chaque apprenant. C'est pour cela qu'elle s'avère aussi partielle ou interdépendante que d'autres compétences et qu'elle permettra de répondre convenablement à des objectifs spécifiques. En somme, elle est nécessairement déséquilibrée, évolutive et malléable, parce que « selon la trajectoire de l'acteur social, la configuration de cette compétence évolue, s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir » (Coste *et al.*, 1997/2009, p. 12).

À contresens du modèle du locuteur natif monolingue, la compétence d'appropriation plurilingue permettra de pousser la condition interlangue de l'apprenant, ses ressources translingues et, par ce moyen, de mobiliser son répertoire linguistique en faveur de son processus d'apprentissage. D'ailleurs, elle aidera à promouvoir son autonomie et son émancipation en tant que sujet plurilingue de toute forme d'insécurité linguistique, après avoir compris le dynamisme de cette compétence, ses transformations continues et ses caractéristiques évolutives et malléables. À cet égard, Coste *et al.* (1997/2009) affirment que « l'individu plurilingue dispose ainsi d'un capital linguistique qu'il gère en fonction des situations

et de ses interlocuteurs, et dont les valeurs s'évaluent de manière différenciée en fonction des réseaux au sein desquels les composantes de ce capital sont activées » (p. 19).

Cela étant, les enjeux de la compétence plurilingue et pluriculturelle concernent :

- un intérêt pour la diversité des modalités de construction et d'évolution des ressources en lien avec les dimensions à la fois cognitives, affectives et identitaires qui les accompagnent ;
- une mise en relation de la construction de cette compétence avec les trajectoires de vie et les expériences des acteurs sociaux ;
- une attention aux questions de sécurité et d'insécurité (dans le recours à telle ou telle variété ou combinaison de variétés) de la CPP [Compétence Plurilingue et Pluriculturelle] (Coste, 2001b) ;
- une mise en lumière de l'(in)visible et du voilé comme tracés tout aussi importants des réglages identitaires. (Castellotti et Moore, 2011, p. 248)

C'est pour cela que Castellotti et Moore (2011) préfèrent remarquer le caractère appropriatif de cette compétence, visant à concevoir des stratégies d'acquisition selon une logique du pluriel, servant à sa compréhension et, en même temps, promouvant une conscience de sa pluralité. Bref, il s'agit de favoriser pour l'apprenant d'« apprendre à apprendre dans et par la pluralité, de façon articulée, en insérant les éléments nouveaux dans le réseau des ressources disponibles et en s'appuyant sur cette évolution constante pour développer les nouveaux apprentissages » (Castellotti et Moore, 2011, p. 250).

Parallèlement, agissant pour le dépassement des limites du CECRL, Candelier et De Pietro (2011) proposent le *Cadre de référence pour les approches plurielles*, connu aussi comme le projet CARAP, visant à souligner le caractère pluriel, complexe et hétérogène de cette compétence. De cette manière, ils appellent « approches plurielles » (Candelier et De Pietro, 2011) les approches didactiques et les démarches pédagogiques qui mettent en jeu

plusieurs variétés linguistiques et culturelles. La singularité des approches plurielles consiste donc à sensibiliser et mener les apprenants, d'un côté, au plurilinguisme latent en leur propre langue, grâce à la découverte de « la pluralité « interne » des langues qui est souvent négligée sous l'étiquette plurilingue » (Blanchet, 2021, p. 123), d'un autre côté, au plurilinguisme de la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Autrement dit, au cours de ces démarches, les apprenants s'apercevront de la « pluralité sociolinguistique » des langues (Blanchet *et al.*, 2014, p. 283) soit à l'intérieur de chacune, soit par le rapport de chaque langue aux autres.

En conséquence, les compétences visées par ces approches plurielles sont :

- 2 compétences supra-ordonnées : la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité (C1) et la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel (C2) ;
- 4 compétences constitutives de C1 : une compétence de résolution des conflits / obstacles / malentendus (C1.1), une compétence de négociation (C1.2), une compétence de médiation (C1.3) et une compétence d'adaptation (C1.4) ;
- 2 compétences relevant de C2 : une compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques (C2.1) et une compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées (C2.2) ;
- 5 compétences qui se situent à l'intersection des deux compétences supra-ordonnées : une compétence de décentration (C3), une compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers (C4), une compétence de distanciation (C5), une compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé (C6) et, finalement, une compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité (C7). (Candelier et De Pietro, 2011, pp. 270-271)

Pour enseigner, mettre en place, promouvoir et soutenir ces compétences ainsi qu'étayer le plurilinguisme au sein de l'éducation, ces

approches plurielles ont mis en œuvre quatre dispositifs : le premier, un « dispositif d'enseignement dit « intégré » ou « convergent » » (Blanchet, 2021, p. 123), liant les langues des étudiants venus du monde entier, la langue de scolarisation et les différents savoirs disciplinaires.

Le deuxième dispositif est l'« éveil aux langues » (Blanchet, 2021, Candelier, 2003), sensibilisant les enfants aux variétés linguistiques de leur propre langue et des autres langues, en d'autres termes, à la diversité sociolinguistique pour éviter la discrimination linguistique dès l'enfance.

Le troisième dispositif a trait à la didactique de « l'intercompréhension entre langues voisines » (Blanchet, 2021, p. 124), s'agissant d'encourager les apprenants à l'usage croisé des langues différentes mais voisines (par exemple, les langues romanes) favorisant la compréhension des unes par les autres. De cette façon, ils peuvent s'appuyer sur leurs répertoires linguistiques et culturels et construire les « rudiments d'une grammaire de la compréhension en dégageant les points de convergence » (Cuq, 2003, p. 136) à l'égal des points de divergence translinguistiques.

Le quatrième concerne l'« éducation aux relations interculturelles » (Blanchet, 2021, p. 124) pour la reconnaissance de l'autre et de l'altérité dans le processus d'enseignement-apprentissage. En conséquence, pluraliser l'enseignement des langues entraînerait sa mise en dialogue avec les répertoires linguistiques et culturels pluriels des apprenants dans le but de les sensibiliser à l'altérité des autres et d'eux-mêmes.

Cela étant, d'après Dabène, le plurilinguisme est propre à la condition humaine et il entraîne un projet social incontournable (Dabène citée par Moore, 2021). Étant aux antipodes des identitarismes linguistiques et nationalistes, le plurilinguisme invoque fortement un « mode d'être linguistique serein et accueillant » (Beacco, 2005, p. 21) de la diversité des langues et des cultures.

Les enjeux épistémologiques : l'enseignement du français parmi les langues

Compte tenu de ce « renversement copernicien » (Blanchet, 2021) ouvert par les théorisations du plurilinguisme en contexte francophone, par les exigences de la compétence d'appropriation plurilingue et par celles des approches plurielles, nous présentons par la suite les enjeux épistémologiques pour pluraliser l'enseignement du français.

Le premier enjeu épistémologique concerne le besoin de mettre en cause la notion de Français Langue Étrangère (désormais FLE), puisque cette notion présuppose une logique encore binariste des langues, selon laquelle la didactique se déroule à partir du différentialisme des langues et de la mise à l'écart progressive de la langue maternelle pendant le processus d'enseignement-apprentissage. Cette segmentation de la didactique des langues est justement celle que la didactique plurilingue essayait de surmonter dès son apparition, à partir de la mise en avant de la pluralité des langues au sein de la didactique.

À ce propos, il est aussi important de mentionner que plusieurs auteurs et autrices avaient déjà remis en question la notion FLE, ou encore les notions de FLS (Français Langue Seconde) ou de FLI (Français Langue d'Intégration), étant donné que ces notions occasionnent une frontière linguistique (Lüdi, 1994) chez les apprenants. En outre, ces notions « mettent l'accent sur le décalage entre des usages mouvants et hétérogènes et des représentations figées et simplificatrices » (Castellotti, 2008, p. 7), par conséquent elles ne sont pas suffisantes pour élucider la variété des phénomènes sociolinguistiques (Moussouri, 2010 ; Verdelhan-Bourgade, 2007) issue du plurilinguisme. Enfin, elles favorisent la distinction et l'écart entre natifs et étrangers (Spaëth, 2014).

Ce sont les raisons pour lesquelles ici nous parlerons plutôt de l'enseignement du « français parmi les langues » et nous viserons à établir ses enjeux épistémologiques. Autrement dit, il conviendra

de mettre en relation les langues déjà apprises des apprenants avec le français au fur et à mesure que ceux-ci découvrent cette nouvelle langue, faisant un aller-retour entre les unes et les autres, dans l'intention de mettre en place l'approche plurielle et plurilingue pendant le déroulement des classes. D'après notre expérience d'enseignement du français aux étudiants hispanophones en contexte universitaire, ce mouvement d'aller-retour se gère généralement entre le français et l'espagnol et s'adresse à la reconnaissance peu à peu la plus fine de leur hétérogénéité, ce qui nous a permis de transformer la différence des langues en levier de l'apprentissage de l'une par rapport à l'autre.

Par conséquent, le deuxième enjeu épistémologique est lié au tournant de la langue maternelle vers le « répertoire langagier » (Moore, 2021, paragraphe 9) en vertu de la didactique-didactologie du plurilinguisme. Après avoir dépassé la logique binaire du bilinguisme à l'origine de la dichotomie langue étrangère-langue maternelle, la didactique du plurilinguisme met en lumière les répertoires linguistiques et culturels pluriels singuliers à chaque apprenant, vu qu'ils se raccordent à leurs histoires et trajectoires de vie particulières. C'est pour cela que ces répertoires sont aussi dynamiques, car ils se transforment relativement aux autres langues, aux autres savoirs disciplinaires et aux expériences de vie diverses des apprenants.

Pluraliser l'enseignement du français mène donc à mobiliser toute une pluralité des ressources langagières disponibles pour son apprentissage particulier. C'est pourquoi l'éducation plurilingue est transversale et un de ses objectifs, comme l'avait déjà mentionné Beacco (2021), consiste à :

permettre à chacun de valoriser, d'utiliser efficacement et de développer sa connaissance des langues tout au long de la vie, ainsi que de prendre conscience du fait que la diversité linguistique (la sienne et celle des autres) constitue une richesse personnelle et collective. (p. 7)

Mettre en place une approche plurielle et plurilingue demande en effet de mettre en dialogue le

français avec les autres langues présentes dans la salle de classe, dans notre cas, certes, l'espagnol et ses variantes intralinguistiques, d'autres langues romanes ou en général l'anglais – étant les langues les plus connues par les apprenants. D'où que la didactique du français devienne complexe et transversale, il est question en conséquence de mettre en réseau le français avec de telles langues pour déployer leurs variations, leurs différences et leurs transformations mutuelles.

Le troisième enjeu épistémologique se rapporte aux transformations du processus d'enseignement-apprentissage en raison de la mise en lumière de la condition interlinguistique des apprenants, des ressources translinguistiques et de l'intercompréhension.

Quant à la mise en relief de la condition interlinguistique pour pluraliser l'enseignement du français, elle se révèle appropriée, car elle permet de saisir des points d'appui entre les langues, notamment les points de convergence servant de stratégie provisoire de passage vers le français. D'ailleurs, à partir de cette condition interlinguistique, il sera possible de révéler les points de divergence entre les langues en encourageant les apprenants à tenir un regard contrastif en tant que stratégie transitoire pour mieux comprendre et mieux discerner le français. Cela dit, le processus d'enseignement-apprentissage centré sur l'acquisition de la compétence d'appropriation plurilingue incite à une conscience métalinguistique, attendu que l'« on s'intéresse aux interactions translinguistiques, aux capacités de médiation, de ponts, de passages » (Moore, 2019, p. 54).

Cette condition interlinguistique nous mène à resignifier les « erreurs » ou les interférences entre les langues. Parmi les apprenants hispanophones, il est courant, par exemple, de prononcer littéralement toutes les voyelles ou les consonnes à la manière de la prononciation en espagnol, d'omettre les accords sujet-verbe ou encore de calquer la syntaxe espagnole. Toutes celles-ci sont des traces de l'interlangue, que nous pourrions

transformer en points d'appui translinguistiques agissant pour une perception plus précise des différences entre les langues, en démontrant la pertinence de ces démarches réflexives et métalinguistiques. À cet égard, Beacco (2021) souligne : « Les connaissances explicites et les connaissances implicites pourraient s'influencer mutuellement, puisque l'apprenant parvient à exercer un contrôle sur ses productions langagières spontanées, grâce à un travail métalinguistique [...] elles favorisent la réflexivité de l'apprenant » (pp. 17-18).

Il en découle l'importance aussi des démarches centrées sur « l'intercompréhension entre les langues parentes » (Candelier, 2012, p. 6) propres des approches plurielles. À ce propos, Fonseca et Gajo (2014) ajoutent que l'intercompréhension prouve les liens transversaux entre les langues, aide même à l'intégration des apprentissages linguistiques et des apprentissages disciplinaires, quand elle est utilisée comme méthodologie pour l'enseignement dans les Disciplines dites Non Linguistiques (DdNL).

Ce type de stratégies innovantes en éducation sont apparues avec l'émergence des approches plurielles et elles permettent d'intégrer les savoirs linguistiques et disciplinaires des étudiants. Nous préférons parler ici de DdNL, au lieu de Disciplines Non Linguistiques (DNL), considérant que pendant l'enseignement de toute discipline, il y a recours nécessairement à des compétences linguistiques des apprenants, et sur ce point, Gajo (2009) argumente : « La formation mettra aussi l'accent sur la dimension linguistique de la DdNL et de sa transmission en classe, ceci au-delà des seuls éléments de la langue de spécialité » (p. 21).

Les DdNL permettent d'intégrer et de transversaliser les usages des langues que les étudiants sont en train d'apprendre pendant le déroulement d'un cours spécifique de leurs formations de premier cycle, par exemple, gérer le français dans une classe d'humanités ou de droit international. Les apprenants y seront amenés à gérer tant le français que la langue de spécialité disciplinaire à travers des « négociations linguistiques » (Gajo, 2009, p. 20)

qui démontreront l'intercompréhension attendue. C'est pourquoi cette méthodologie favorise l'alternance des codes tant pour la compréhension que pour la production, tous constituant des mécanismes pour l'acquisition de la compétence d'appropriation plurilingue et pluriculturelle, tout en pluralisant l'enseignement du français.

Bien que l'intercompréhension soulève la construction de points d'appui translinguistiques démontrant le grand potentiel cognitif des approches plurielles et plurilingues, nous convenons en effet que pour mettre en place ce type d'approche, il est important de toujours s'assurer d'avoir « la formation des enseignants, d'une part, et la conception de matériaux didactiques davantage orientés sur l'intégration des paradigmes linguistiques et disciplinaires » (Fonseca et Gajo, 2014, p. 95).

Le quatrième enjeu épistémologique est en rapport avec les limites des évaluations standardisantes en langues basées sur les présomptions de l'objectivité, sur la transparence ou sur la neutralité, lesquelles omettent les « inaccessibles » (Huver, 2014), notamment, l'opacité, les malentendus ou les incompréhensions dans les contextes d'altérité en les réduisant à « un phénomène à éradiquer et donc comme une impasse » (Huver, 2014, p. 80), ce qui se révèle problématique sous l'angle des approches plurielles et plurilingues.

Pour répondre à ces impasses, il est possible de mettre en avant l'évaluation formative dans l'intention de valoriser ces inaccessibles et de préserver les relations interculturelles et altéritaires au centre de la classe. À cet égard, Huver affirme que :

faire une place aux inaccessibles en formation (et notamment dans des formations à l'évaluation) suppose également d'amener à conscientiser le fait que l'altérité et l'opacité – et donc le flou, le malentendu, l'incompréhension – sont constitutifs de toute relation, aussi bien évaluative que formative. (2014, p. 97)

La didactique du plurilinguisme encourage donc à faire valoir la pluralité de sens, d'interprétations,

de situations d'incompréhension, de telle façon que les apprenants puissent se décentrer et se distancier de leurs propres regards pour arriver aux positionnements critiques. En outre, il convient de noter que la compétence d'appropriation plurilingue se joue dans la capacité des apprenants à gérer et à varier leurs répertoires linguistiques et culturels selon les contextes et les situations où ils se trouvent, comme nous l'avons déjà précisé. Dans une perspective sociolinguistique critique similaire, Morvan (2021) nous fait remarquer que, s'agissant des pratiques linguistiques, toute évaluation ou correction convenable ne peut être que contextuelle :

En ce sens, il ne s'agit plus d'évaluer si une pratique linguistique est « bonne » ou « mauvaise », « correcte » ou « incorrecte », « fautive » ou non, etc., mais simplement si elle est ou non adaptée au contexte de communication au sein duquel il en est fait usage. Autrement dit, à travers un regard sociolinguistique, il n'y a de correction que contextuelle. (p. 100)

Partant de ce constat, cet enjeu épistémologique dévoile le défi éthique d'éviter la réduction du rapport enseignant-apprenant aux rapports de contrôle normatif, voire, mononormatif. Les limites de rapport de pouvoir en termes d'évaluation standardisantes aujourd'hui portées au pinacle par le marché de l'apprentissage de langues avec ses impératifs de mobilité pour le travail ou de rentabilité, deviennent par conséquent manifestes. C'est alors que nous, en tant qu'enseignants-chercheurs, sommes clairement interpellés à prendre un positionnement critique en vue, non seulement d'épauler l'éducation plurilingue, mais aussi de lui rendre la valeur que revendique cette « manière d'être » (Beacco, 2005).

En conséquence, le cinquième enjeu épistémologique est lié à une conception de l'apprentissage en tant que processus d'appropriation, au lieu de la « maîtrise d'une langue », autrement dit : « un processus existentiel, expérientiel et relationnel [...] il s'agit au contraire de se laisser bouleverser par l'inconnu, par les « autres-en-langues » [...], jusqu'à en être transformé » (Castellotti, 2020,

p. 5). Cette nouvelle conception guidera désormais les démarches réflexives, relationnelles et altéritaires.

Précisément, la compétence d'appropriation plurilingue (Castellotti et Moore, 2011) entraîne un processus d'appropriation, son rapport à la langue étant une expérience réflexive, relationnelle et altéritaire démarrant une réception qui expose les apprenants à l'opacité des sens, les portant après l'expérience de l'incompréhension vers celle de la compréhension avec les autres. En ce sens, une langue appropriée réfère :

à la place qu'elle occupe dans l'histoire et le projet de celui / celle qui s'engage dans cette appropriation, [à] 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). (Castellotti, 2020, p. 5)

Dans l'occurrence, il est possible de s'approprier le français et la diversité des cultures francophones, une fois mis en relation et remis en question au milieu de la relation altéritaire. Considérant que ces exigences ne sont pas conçues comme seules thématiques à développer dans des séances éventuelles, elles se constituent contrairement en principes épistémologiques primordiaux.

Il s'avère propice de questionner les notions d'altérité et les visions réifiantes des cultures. Suivant la philosophie de Levinas (2011), Spaëth (2014) nous propose une conception de « l'altérité comme la structure fondamentale de la subjectivité » (p. 164), en vertu de laquelle elle déroulera son analyse critique des présupposés impensés opérant encore sur la conception de l'altérité concernant la didactique du FLE.

Un premier présupposé à mettre en question est donc le processus de colonisation réduisant l'autre à : « être assujetti, dominé, et en partie civilisé » (Spaëth, 2014, p. 162). Le deuxième est la conception de l'autre comme l'étranger et l'impératif selon lequel le français « est (ou doit) être

enseigné comme une langue étrangère » (Spaëth, 2014, p. 163), reproduisant le partage eux-nous et, en conséquence, le regard nativiste. Par la suite, un troisième présupposé problématique a trait aux regards victimisants de certaines organisations internationales encore eurocentrées, où « l'Autre [...] ne doit pas être dominé, mais aidé, c'est-à-dire instruit » (Spaëth, 2014, pp. 163-164).

Parallèlement, il faudra questionner le regard réifiant des altérités et des cultures, vu que depuis les années 1980, étant donné l'augmentation des migrations et envisageant l'intégration, la didactique du FLE « va tenter de rendre accessible cette altérité, voire enseignable, en travaillant sur des outils d'exploration et de transmission ainsi que sur le lien langue/culture » (Spaëth, 2014, p. 164), ce qui a été suivi de la création des outils pédagogiques respectifs comme supports pour les illustrer.

12

Néanmoins, dès les années 1990, les premières réflexions critiques sur l'éducation interculturelle et plurilingue y réagissaient. Dans le même sillage de Levinas (2011), Abdallah-Preteuille déjà faisait savoir que : « l'expérience de l'altérité, la rencontre de l'Autre (dans sa totale diversité) étant de nature éthique et non pas seulement fonctionnelle et utilitaire, c'est sur l'axe ontologique qu'il faut s'arrêter et réfléchir » (1997, p. 124). Postérieurement, s'attachant à un regard critique de l'interculturalité, Blanchet et Coste parlaient plutôt des « relations d'interculturalité » (Blanchet et Coste, 2010, p. 11) et des personnes « altéritaires » (Blanchet et Coste, 2010, p. 13), en raison de leur caractère contextuel, changeant et ouvert. À ce propos précise Dervin (2017) : « l'interculturel devient alors une interrogation permanente sur le soi et l'Autre, les contextes d'interaction, les actes et les discours, sans réponse vraie ou fausse car l'interculturel est instable et contextuel » (p. 103).

Suivant la trace critique, des méthodologies telles que les récits de vie et les biographies langagières (Molinié, 2006) ont été mises en œuvre,

qui visaient à rendre la voix aux autres pour qu'ils racontent leur récit. Malgré tout, elles ont reproduit des visions culturalistes voire subjectivistes. Vu ces obstacles, Spaëth (2014) propose, en revanche, une épistémologie de la variation basée sur la notion de variations d'échelles de Ricœur (2000) : « l'idée-force attachée à celle de variations d'échelles est que ce ne sont pas les mêmes enchaînements qui sont visibles quand on change d'échelle » (p. 268). De cette manière, chez Spaëth (2014), il faudra toujours nous assurer de la possibilité d'articuler et de visualiser les tensions entre les macro-histoires, où s'entrecroisent et se transforment les pratiques sociales, et les micro-histoires rattachées à la mémoire des personnes.

Pluraliser l'enseignement du français nous demande donc d'employer ces variations des échelles pour analyser avec les apprenants les modes dont se tissent et se défont les imaginaires de nos cultures, soit à l'échelle pluriethnique de la Colombie, à l'échelle de l'hétérogénéité hispanophone, soit à l'échelle de la constellation des cultures francophones. C'est au milieu de ce tissage si variable que nous trouverons les fils pour défaire et tisser à nouveau nos propres imaginaires, ceux de nos langues et de nos cultures.

Quoique ces enjeux épistémologiques pour pluraliser l'enseignement du français puissent surpasser les buts institutionnels, interroger les fonctions pragmatiques de la mobilité académique ou la primauté du profit du marché conditionnant fortement l'enseignement du français dans nos contextes, ils nous font valoir des potentiels didactiques, éthiques et sociaux du plurilinguisme qui sont encore à mesurer et à envisager.

Le constat : l'appel au retour de la traduction pensée autrement

Comme nous l'avons mentionné précédemment parmi les compétences retenues dans les approches plurielles (Candelier et De Pietro, 2011), on trouve justement la capacité des apprenants à

résoudre des malentendus, à gérer des négociations, à faire des médiations, à se décentrer, à se distancier à l'égard de leurs propres limites linguistiques et culturelles, à reconnaître ainsi l'autre et l'altérité. Toutes ces compétences présupposent déjà la traduction, selon Castellotti *et al.* (2021), une « manière d'être traduisant ». Cela nous amène à poser la question des limites et de la validité de la proscription (voir Puren, 1988) de la traduction de l'histoire de la didactique-didactologie des langues il y a longtemps, après l'avoir réduite à l'équivalence :

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 [...], il faut envisager d'autres manières d'être traduisant. (Castellotti *et al.*, 2021, p. 18)

La mise en question de telle proscription est possible non seulement parce que l'histoire de la traductologie (Delisle, 2021) met en lumière d'autres conceptions de la traduction, parmi lesquelles celle de l'herméneutique (Schleiermacher, 1816, 1999, Ricœur, 2004), dans lesquelles la définition de la traduction a trait à un acte interprétatif historiquement et culturellement situé, mais également les conceptions déconstructive (Derrida, 1996) et relationnelle (Glissant, 2009) qui demanderaient une révision de ce sujet. À notre sens, nous ne pourrions mener les apprenants à l'acquisition de telles compétences qu'en faisant appel au retour de la traduction conçue autrement dans la salle de classe. Pour justifier ce retour visant à pluraliser l'enseignement du français, il faudra, d'abord, dépasser la réduction de la traduction à l'équivalence en prouvant, par contre, qu'elle révèle toujours une médiation (Benjamin, 1991) et se déroule à travers un « processus interprétatif » (Castellotti *et al.*, 2021, p. 21).

De cette manière, nous constatons que la traduction est déjà implicite dans les dispositifs des approches plurielles et de la compétence d'appropriation plurilingue. Ceci s'illustre bien par les

démarches dédiées à la construction des points d'appui interlinguistiques, de ponts et de passages translinguistiques, des stratégies d'intercompréhension transitoires entre les langues parentes, des repères métalinguistiques, tous ces procédés étant similaires à ceux qui interviennent pendant la traduction.

Précisément, le processus de traduction déploie une série de techniques, par exemple, la reformulation, la transposition ou la variation des termes ou des phrases des textes en traduction, tout en gérant en boucle des négociations linguistiques et culturelles. Celles qui traversent et lient le plan intralingual, s'agissant d'une « *reformulation* » (Jakobson, 1959, p. 233) à l'intérieur de la même langue, le plan interlingual, se produisant d'une langue à autre langue, même le plan intersémiotique, opérant une « *transmutation* » (Jakobson, 1959, p. 233), à savoir, qui interprète « des signes linguistiques au moyen de systèmes de signes non linguistiques » (Delisle, 2021, p. 399), par exemple, la traduction d'un poème en un tableau ou vice versa, comme l'a formulé Jakobson (1959). Tout cela suivi de réflexions métalinguistiques très stimulantes.

À cela s'ajoutent des approches herméneutiques, déconstructives et relationnelles de la traduction, qui convergent sur la reconnaissance de l'historicité et de la différence entre les langues, sur l'opacité du sens et sur les défis dus à l'altérité et aux cultures lointaines mises en jeu aussi par la traduction. Selon von Humboldt (1836, 1974), les langues sont associées au terme *energeia*, c'est-à-dire qu'elles déploient une activité, un dynamisme, par conséquent, elles ne sont pas des systèmes abstraits, ahistoriques, donnés et fermés, la traduction ne peut pas se réduire à un transfert en fonction de l'univocité.

Par ailleurs, Derrida (1996) relie la condition de possibilité de la déconstruction à la pluralité des langues, dès lors que l'on surmonte le monolinguisme et le mononormativisme. En d'autres termes, la pluralité des langues en transformation

réciproque conjure l'hégémonie coloniale par l'imposition d'une langue unique et homogène devenue loi, où la traduction peut agir en faveur de l'invention d'un idiome pour nommer l'altérité, soit de l'étranger, soit de l'écrivain en interpellant les usages hégémoniques de la langue et en transformant l'espace de traduction en un espace hospitalier.

Parallèlement, réfléchissant sur une philosophie relationnelle, Glissant (2009) récuse encore les processus d'acculturation et d'assimilation empêchant la compréhension des relations et la traduction interculturelle. Pour lui, « ce qui caractérise le mieux ce langage de la relation, qui est la traduction, est son imprévisibilité » (Ambrož, 2023, p. 135). Cette conception de la traduction en tant que relation imprévisible implique ainsi d'assumer les différences dans les relations entre les langues et les cultures, l'incertain et l'opacité : « l'incertain est aussi l'autre nom du principe qui définit les conditions d'une traduction non-dominante, ou éthique, chez Glissant : celui de l'opacité » (Ambrož, 2023, p. 145). Cette relation imprévisible avec l'incertain et l'opacité n'est pas conçue comme une relation de manque, de défaut, d'angoisse ou d'incertitude, mais comme le potentiel inépuisable de la traduction au sein de la trame relationnelle et variable des langues et des cultures.

Dans le sillage de Derrida, Cassin (2016) définit la traduction « comme le savoir-faire avec les différences » (p. 23) des langues. Les langues ne sont pas absolument superposables en raison de la différence entre leurs réseaux terminologiques, leurs grammaires, leurs syntaxes ou encore en vertu de leurs homonymies, leurs amphibologies ou leurs équivoques, ce qui révèle les enjeux et les défis de les traduire en tenant compte de leur historicité et de leurs transformations mutuelles. En outre, étant donné que quand on traduit, « on ne change pas seulement de langue, mais de *métalangue* » (Cassin, 2019, paragraphe 14), chaque traduction suppose ainsi un tissu conceptuel, discursif, voire interdiscursif qui se transforme à l'intérieur de chaque domaine disciplinaire, ce qui amène les traducteurs

à un travail parallèle de recherche souvent très rigoureux que l'automatisation de la traduction ne parvient ni à substituer ni à combler.

Étant aux antipodes des prétentions de l'homogénéisation et de l'automatisation de la traduction de nos jours, la philosophie de la traduction de Cassin (2016) insiste donc sur l'importance de traduire à partir de la différence et pour favoriser la pluralité des langues tout en élargissant nos perspectives de pensée. Dans le même sens, pour Crépon, la vocation du traducteur serait donc :

la possibilité de vivre dans « plus d'une langue » – d'y vivre, c'est-à-dire d'y respirer librement, d'en partager le souffle et la pluralité des voix. Et cela, comment ne pas reconnaître que c'est, on n'ose pas dire « la tâche », mais bien plutôt la vocation du traducteur. (Crépon, 2019, p. 3)

Récemment, suivant un chemin parallèle, Vannini met en garde sur la différence épistémique dans le processus de traduction, il s'agit d'« une différence qui opère au niveau des structures affectives et cognitives qui permettent aux activités et aux discours humains d'acquérir un sens, d'être considérés pour leur valeur de vérité » (Vannini, 2023, p. 147). Ces différences épistémiques supposent alors des discours et des espaces épistémiques entièrement hétérogènes et des effets éthiques et politiques importants concernant des subjectivités multiples, par rapport auxquelles nos horizons de compréhension et d'interprétation s'avèrent souvent limités. D'où qu'il nous propose également une approche relationnelle de la traduction, et à cet égard, il affirme :

la traduction met toujours en place un processus relationnel qui va bien au-delà des réseaux langagiers. Pour pouvoir traiter les problèmes liés aux phénomènes de différence épistémique dans la traduction, il est nécessaire de concevoir cette dernière non seulement comme un *hermeneuma*, mais aussi, et avant tout, comme une mise en relation générale, c'est-à-dire une opération qui relie non seulement les signes et les significations mais aussi les multiples subjectivités qui sont directement ou indirectement impliquées dans ce processus et qui sont susceptibles d'en tirer

des effets qu'ils soient matériels, cognitifs ou affectifs.
(Vannini, 2023, p. 158)

En résumé, selon les approches actuelles de la philosophie de la traduction, il y a urgence à resignifier la traduction comme une pratique interprétative, déconstructive, relationnelle, enfin, altéritaire pour en finir avec la notion d'équivalence, ceci étant possible grâce à la diversité des langues, en vue de potentialiser leur pluralité et en faveur de l'éducation plurilingue.

Conclusion

Cela dit, on trouve des liens importants entre la didactique réflexive, relationnelle et altéritaire invoquée par les approches plurielles et plurilingues et ces conceptions de la traduction, étant donné qu'elles exposent les apprenants-traducteurs à une relation avec la pluralité des langues, des cultures et avec leur opacité, étant au cœur de l'éducation plurilingue et interculturelle, y compris la traduction (Unesco, 2013).

D'autres atouts justifiant le retour de la traduction à la didactique-didactologie des langues sont, tout d'abord, sa reconnaissance comme une : « forme d'ouverture à la diversité des sens possibles » (Castellotti *et al.*, 2021, p. 26), en outre, sa fonction méthodologique « mettant en regard la diversité des mondes, comme « épreuve de l'étranger » » (Castellotti et Debono, 2022, p. 52), celle dont parlait déjà Berman (1984), dans l'objectif d'agir pour la prise de conscience sur l'altérité. À cela s'ajoute sa fonction heuristique pour sensibiliser les apprenants quant aux « manières d'être traduisant » (Castellotti *et al.*, 2021) mises en jeu pendant les processus d'intercompréhension, de médiation, de négociations, de décentrement ou encore de distanciation suivant les approches plurielles.

Tout compte fait, cette resignification de la traduction comme une pratique interprétative, déconstructive et relationnelle contribue non seulement à la prise de conscience de l'altérité des autres, mais elle nous permet aussi de nous apercevoir de

l'altérité en nous-mêmes pour nous transformer, selon les mots de Castellotti *et al.*, il s'agit de se demander : « 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 » (2021, p. 13).

En effet, tous ces outils nous permettent de confirmer notre thèse, selon laquelle le virage épistémologique déclenché par l'éducation plurilingue permet de pluraliser l'enseignement du français et de justifier le retour de la traduction resignifiée en tant que stratégie interprétative, déconstructive et relationnelle pour gérer la pluralité de répertoires linguistiques et culturels, servant des points d'appui et de passage pendant son apprentissage, ainsi que pour parvenir à la reconnaissance des altérités francophones.

Il en résulte aussi une invitation aux chercheurs et aux enseignants du français à prouver la pertinence heuristique et méthodologique de la traduction dans la didactique-didactologie des langues, puisque comme le soutiennent Castellotti *et al.* (2021) : « 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 » (p. 22).

Il s'agit en substance de promouvoir des pratiques d'enseignement plus attentives aux défis d'un monde plurilingue et pluriculturel à partir de la classe, étant elle-même conçue comme une « tour de babel » (García, 2022, p. 15) pour exposer les apprenants aux incompréhensions qui les aideront à expérimenter la pluralité en traversant et en diversalisant le français en vertu de son devenir historique, en vue de son présent et de son avenir comme langue vivante.

En synthèse, nous arrivons à constater que les approches plurielles et plurilingues sont, d'une part, la condition de possibilité épistémique de la variation des pratiques de l'enseignement du

français axées sur la pluralité de répertoires linguistiques et culturels des apprenants et des enseignants. D'autre part, elles sont aussi la condition de possibilité épistémique de l'appel au retour de la traduction pensée autrement dans la salle de classe comme une stratégie heuristique, méthodologique ou encore en tant que perspective éthique, à partir de laquelle nous pourrions mettre au cœur de nos pratiques d'enseignement la pluralité de conceptions, de regards sur le monde et sur les modes de vie tout en nous apercevant de notre condition traduisante et après avoir assumé les défis de notre « manière d'être » plurilingue (Beacco, 2005).

Références

- Abdallah-Preteuille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123–132. <https://doi.org/10.7202/031907ar>
- Ambrož, A. (2023). La traduction, l'éthique et l'imprévisible relation : repenser la traduction avec Édouard Glissant. *Revue des Sciences Humaines. Repenser la traduction*, (350), 133-146. <https://doi.org/10.4000/rsh.2374>
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe, Étude de référence pour le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2015). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. <https://doi.org/10.3917/europ.beac.2016.02>
- Beacco, J.-C. (2021). *Enseigner la grammaire aujourd'hui. Considérations introductives à l'intention des enseignants de français en France et hors de France dans la perspective de l'éducation plurilingue*. ADEB. <http://www.adeb-asso.org/publications/enseigner-la-grammaire-aujourd'hui/>
- Benjamin, W. (1991). La tâche du traducteur (trad. M. Broda). *Poésie*, (55), 150–158.
- Berman, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger*. Gallimard.
- Billiez, J. (dir.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Centre de didactique des langues (CDL)—Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM).
- Blanchet, Ph. (2021). Éducation plurilingue. *Langage et société, Dictionnaire de la sociolinguistique, HSI (Hors-série)*, 123–127. <https://doi.org/10.3917/lshs01.0124>
- Blanchet, Ph., Clerc S. & Rispaill, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3 (175), 283–302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- Blanchet, Ph. & Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » . Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Éditions L'Harmattan.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01>
- Candelier, M & De Pietro, J.-F. (2011). Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. Dans Ph. Blanchet et P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 261–273). PREFics Université Rennes 2, Éditions des Archives Contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.
- Candelier, M. (coord.). (2012). *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cassin, B. (2016). *Éloge de la traduction. Compliquer l'universel*. Fayard.
- Cassin, B. (2019). Intraduisible et mondialisation. Entretien réalisé par Michaël Oustinoff. Dans *Traduction et mondialisation* [ebook] (pp. 25-42). Les Essentiels d'Hermès CNRS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.15039>
- Castellotti, V. (2008). Introduction – Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire. *Glottopol*, (11), 212. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_01castellotti.pdf
- Castellotti, V. & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. Dans Ph. Blanchet et P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 241-252). PREFics Université Rennes 2,

- Éditions des Archives Contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.
- Castellotti, V. (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension...Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de L'Acadelle*, 12(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.420>
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Éditions Didier. <https://doi.org/10.14375/NP.9782278090594>
- Castellotti, V. (2020). La réception – compréhension – traduction en didactologie-didactique des langues : quelles conceptions, pour quelles orientations ? *In-Pertinences*, 2(1), 1–16. <https://dynadiv.univ-tours.fr/version-francaise/in-pertinences/debats-et-essais-2>
- Castellotti, V., Lorilleux, J. et Rubio, C. (2021). Manières d'être traduisant. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (114), 11-29.
- Castellotti, V. et Debono, M. (2022). La mort de l'altérité ou le déclin de l'illusion interculturelle. Une utopie devenue obstacle. Dans A. Bretegnier, V. Delorme et L. Nicolas (dirs.), « *L'interculturel* » dans *l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs* (pp. 41-54). Editions des Archives Contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.4995>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997/2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Conseil de l'Europe.
- Crépon, M. (2019). *Horizon et destinée de la traduction*. Atlas CITL. https://www.atlas-citl.org/wp-content/uploads/2019/12/la-destinee-du-traducteur_marc-crepon.pdf
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Hachette.
- Dahlet, P. (2011). Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques. Dans Ph. Blanchet et P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 45-60). PREFics Université Rennes 2, Éditions des Archives Contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre*. Galilée.
- Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Éditions des archives contemporaines.
- Delisle, J. (2021). *Notions d'histoire de la traduction*. Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.1515/9782763754550>
- Escudé, P. et Janin, P. (2010). *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. CLE international.
- Fonseca, M. et Gajo, L. (2014). Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'Euromania. *Revista MOARA, Estudos Linguísticos*, (42), 83-98. <https://doi.org/10.18542/moara.v0i42.2057>
- Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Langues Modernes Enseignants de DNL et de LV : à armes égales ?*, (4), 15-24.
- García, S. (2022). Droit de cité : traduction et citoyenneté linguistique. Dans L. Cacheiro Quintas et C. Marion-Andrés (coord.), *Traduire. Quels enseignements pour le cours d'espagnol*, 5, (pp. 8-23). Publications numériques de la Société des Langues Néo-Latines. https://neolatines.com/slnl/wp-content/uploads/traduire_SLNL.pdf
- Glissant, E. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Gallimard.
- Glissant, E. (2009). *Philosophie de la relation : Poésie en étendue*. Gallimard.
- Huver, E. (2014). Les inaccessibles de l'évaluation en langue(s) : Impensé ? Impasse ? Ferments ? *Glottopol*, (23), 77–100.
- Huver, E. et Bel, D. (coords.). (2015). *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?* L'Harmattan. <https://doi.org/10.4000/rdlc.273>
- Huver, E. et Robillard, D. (dirs.). (2023). *Diversité, plurilinguisme, appropriation. Un parcours en didactique des langues avec Véronique Castellotti*. Lambert-Lucas.
- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. Dans R. A. Brower (Ed.), *On Translation*, (pp. 232-239). Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674731615.c18>

- Lévinas, E. (2011). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Poche.
- Lüdi, G. (1994). Qu'est-ce qu'une frontière linguistique ? *Babylonia*, (1-2), 6-17.
- Molinié, M. (2006). *Recherches et applications, Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde*, (39). CLE et FIPF.
- Moore, D. (2019). Conversations autour du plurilinguisme. Théorisation du pluriel et pouvoir des langues. *OLBI Working Papers*, (10), 43-64. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3828>
- Moore, D. (2021). Sur les traces de Louise Dabène et de quelques escargonithorynques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.9663>
- Morvan, M. (2021). Pour une critique épistémologique et politique de la catégorie « langue ». *Atala. Cultures et sciences humaines, Qu'apprend-on quand on apprend des langues ?*, (21), 85-101.
- Moussouri, E. (2010). Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*. [En ligne], (7). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2153>
- Piccardo, E. et Puozzo, I. (dir.). (2015). *Revue canadienne des langues vivantes. De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : un changement de paradigme possible ?*, 71(4).
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE International.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Le Seuil.
- Ricœur, P. (2004). *Sur la traduction*. Bayard.
- Robillard, D. de. (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. L'Harmattan.
- Schleiermacher, F. (1816). Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens. Dans *Abhandlungen der philosophischen Klasse der Königlich-Preussischen Akademie der Wissenschaften aus den Jahren 1812-1813* (pp.143-172). Realschul-Buchhandlung.
- Schleiermacher, F. (1999). *Des différentes méthodes du traduire* (tr. fr. Antoine Berman et Christian Berner). Seuil.
- Späeth, V. (2014). La question de l'Autre en didactique des langues. *Glottopol*, (23), 160-172.
- von Humboldt, W. (1836). *Über die Kawi-Sprache auf der Insel Java*. Dümmler. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k855982h>
- von Humboldt, W. (1974). *Introduction à l'œuvre sur le kavi* (tr. fr. Pierre Caussat). Seuil.
- Unesco. (2013). *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel*. Éditions Unesco.
- Vannini, A. (2023). Traduction comme *hermeneuma* ou comme relation. Réflexions sur un exemple de différence épistémique. *Revue des Sciences Humaines, Repenser la traduction*, (350), 147-158. <https://doi.org/10.4000/rsh.2399>
- Verdelhan-Bourgade, M. (dir.) (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. De Boeck.

Comment citer cet article : Villada Castro, C. (2024). Enjeux épistémologiques du plurilinguisme pour diversifier l'enseignement du français. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3), e13355483. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355483>